

Uredila:

Darja Zorc Maver



Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo

Različnost v visokošolskem prostoru

Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo

**Različnost v visokošolskem
prostoru**

Uredila:

Darja Zorc Maver

Ljubljana 2022

Projekt INOVUP (Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu) izboljšuje kakovost visokošolskega izobraževanja z uvedbo inovativnih in prožnih oblik učenja in poučevanja. Z izvajanjem pedagoških usposabljanj, oblikovanjem multiplikatorjev, pripravo didaktičnih gradiv ter izvedbo analiz s področja učenja in poučevanja prispeva k boljši pedagoški usposobljenosti visokošolskih učiteljev in sodelavcev ter boljši sistemski podprtosti visokošolskih institucij. Posledično študentje pridobivajo in izboljšujejo tista znanja, kompetence in spretnosti, ki so pomembne za uspešno vključevanje mladih v družbo in na trg dela, visokošolske institucije pa se bolj dinamično odzivajo na potrebe iz okolja.

Več informacij o projektu: www.inovup.si

Projekt INOVUP sofinancirata Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada in Republika Slovenija. Konzorcijski partnerji v projektu so Univerza v Ljubljani, Univerza v Mariboru, Univerza na Primorskem in Fakulteta za informacijske študije.

Inovativno učenje in poučevanje za kakovostne kariere diplomantov in odlično visoko šolstvo: Različnost v visokošolskem prostoru

Urednica: prof. dr. Darja Zorc Maver

Recenzentki: prof. dr. Vesna Leskošek in

izr. prof. dr. Helena Smrtnik Vitulić

Slovenski jezikovni pregled: Amidas d.o.o. (Irena Hvala)

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založnika: prof. dr. Gregor Majdič, rektor

Izdala: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Vogrinc, dekan

Oblikovna zasnova: Studio 8, d. o. o., Maribor

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: <https://knjigarna.uni-lj.si/>

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva – Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution – ShareAlike 4.0



International License (except photographs).

Prva e-izdaja.

Publikacija je brezplačna.

DOI: 10.51746/9789617128222

VSEBINA

Uvodnik	5
Perspektiva razumevanja drugačnosti	9
<i>Andreja Grobelšek</i>	
Različnost v visokošolskem prostoru	29
<i>Darja Zorc Maver</i>	
Gojenje kritičnega dialoga v visokošolskem prostoru ali radikalna vsakdanjost inovativnosti	41
<i>Špela Razpotnik in Darja Tadič</i>	
Načela dobre medosebne komunikacije pri visokošolskem delu	69
<i>Tomaž Vec</i>	
Visokošolski prostor s perspektive (z)možnosti upoštevanja spoznanj o travmi	93
<i>Mija M. Klemenčič Rozman</i>	
Namesto težavnih skupin – inovativni pristopi skupinskega dela v visokošolskem prostoru	131
<i>Anja Gruden</i>	
Spodbujanje inovacij v visokošolskem prostoru	151
<i>Matej Sande in Sonja Čandek</i>	
Praktično pedagoško učenje v kontekstu simbolnega kapitala in praznih konceptov stroke	167
<i>Nataša Zrim Martinjak</i>	
Krepitev kritičnega mišljenja in kreativnosti pri delu s študenti in študentkami	181
<i>Sonja Čandek in Matej Sande</i>	
Biografski pristop pri socialnopedagoškem delu	201
<i>Jana Rapuš Pavel</i>	

O avtorjih	219
Stvarno kazalo	223
Imensko kazalo	227

UVODNIK

V okviru projekta, sofinanciranega s strani Republike Slovenije in Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada *Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu* (INOVUP), smo članice in člani ter sodelavke in sodelavci Oddelka za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani izvedli izobraževanja z naslovom *Različnost v visokošolskem prostoru*. V študijskih letih 2018/19 in 2019/20 smo izvedli predavanja in delavnice, na katerih smo obravnavali različne teme, ki so bile povezane s temeljnimi vprašanji: »Kako razumeti in odgovarjati na mnogotere razlike med študentkami in študenti? Kako se odzvati na različne psihosocialne stiske, s katerimi se študentke in študenti pogosto srečujejo med študijem? Kako z njimi komunicirati? In nenazadnje, kako razvijati nove inovativne pristope, ki bi pri študentkah in študentih vzbudile kreativnost, reflektivnost in kritičen odnos do obravnavanih vsebin? Izobraževanja so bila zelo obiskana in skupaj z udeleženkami in udeleženci smo ugotovili, da je visokošolski prostor pomemben vzgojno-izobraževalni prostor, ki bi moral tem vprašanjem posvečati več pozornosti.

V ta namen smo oblikovali tudi prispevke v pričujoči knjigi, ki vsak na svoj način odpirajo zgoraj navedene dileme. Prispevek Andreje Grobelšek z naslovom *Perspektiva razumevanja drugačnosti* analizira pojme, kot so drugost in drugačnost, ter prikaže, da se na te največkrat odzivamo s stereotipi. Vsakodnevne diskurzivne in družbene prakse kažejo na prisotnost ideologij in predsodkov, ki se v sodobnih postmodernih družbah ne izražajo več neposredno v odnosih s pripadniki manjšinskih družbenih skupin, temveč simbolno in prikrito. V prispevku so predstavljeni procesi konstruiranja drugačnosti, kritični pogled na samoumevnost prepričanj in vedenj dominantne kulture, nove oblike izražanja rasizma in predsodkov ter nekateri vidiki neenakosti v visokem šolstvu.

Darja Zorc Maver v prispevku *Različnost v visokošolskem prostoru* prikaže družbene spremembe postmoderne, ki močno zaznamujejo tudi visokošolski prostor. Le-ta stoji pred izzivi, da različnosti obravnava in jim da prostor v seminarjih, kjer imajo študentke in študenti možnost, da te različnosti raziskujejo ter jih integrirajo v nova znanja in razumevanja sebe in sveta okoli njih. Posebno pozornost nameni socialnim neenakostim, ki se reproducirajo v celotnem izobraževalnem sistemu in univerza tu ni izjema.

Špela Razpotnik in Darja Tadič se v prispevku *Gojenje kritičnega dialoga v visokošolskem prostoru ali radikalna vsakdanost inovativnosti* sprašujeta, kako, na osnovi dialoga, soustvarjanja in kritičnega učenja, vnesti več inovativnosti in motiviranosti v visokošolski prostor? Pri tem izhajata iz predstavitve inovativnih praks v študijskem procesu socialne pedagogike.

Tomaž Vec v prispevku *Načela dobre medosebne komunikacije pri visokošolskem delu* prikaže pomen in značilnosti komunikacije. V njem osvetli pomen medosebne komunikacije v visokošolskem prostoru ter predstavi temeljne načine komuniciranja, ki omogočajo vzpostavljanje občutka sprejetosti, upoštevanja in empatije. Z boljšo komunikacijo lahko pripomoremo k ustvarjanju tesnejšega in zrelejšega odnosa, boljšemu samovrednotenju, večji motivaciji za študij, kar posledično vodi tudi v ustrežnejše in bolj konstruktivno vedenje študentk in študentov, predvsem pozneje, ko bodo kot strokovnjakinje in strokovnjaki delovali z drugimi ljudmi.

Psihosocialne stiske, s katerimi se srečujejo študentke in študenti, lahko izhajajo iz različnih travmatskih izkušenj iz preteklosti in vplivajo na uspešnost/neuspešnost v visokošolskem prostoru. Mija Marija Klemenčič Rozman osvetli razumevanje in odzivanje na travmatske dogodke študentk in študentov. V prispevku *Visokošolski prostor s perspektive (z)možnosti upoštevanja spoznanj o travmi* predstavi osnovna spoznanja s področja travme ter pomen visokošolskega prostora kot varnega in senzibilnega za razumevanje tovrstnih stisk.

Anja Gruden v članku *Namesto težavnih skupin – inovativni pristopi skupinskega dela v visokošolskem prostoru* prikaže pomen in delovanje skupin in skupinskega dela.

Matej Sande in Sonja Čandek s prispevkom *Spodbujanje inovacij v visokošolskem prostoru* predstavita proces razvoja inovativnih projektov, ki so nastali na drugostopenjskem študiju socialne pedagogike. V prispevku *Krepitev kritičnega mišljenja in kreativnosti pri delu s študenti in študentkami* avtorja predstavita kreativne metode za spodbujanje inovativnosti in kritičnega mišljenja.

Nataša Zrim Martinjak v prispevku *Praktično pedagoško učenje v kontekstu simbolnega kapitala in praznih konceptov stroke* kritično reflektira izkušnje in analizira spoznanja iz izvajanja modela praktičnega pedagoškega učenja v študiju socialne pedagogike.

Prispevek *Biografski pristop v socialno pedagoškem delu* Jane Rapuš Pavel prikaže pomen avtobiografskega pristopa, ki študentkam in študentom omogoča aktivno sodelovanje in soočanje z naracijami. Tovrsten pristop lahko predstavlja pomembno metodo dela v visokošolskem prostoru.

Drage bralke in bralci, upamo, da vam bodo prispevki v pričujoči knjigi pomagali odgovoriti na nekatera vprašanja, s katerimi se srečujete v svoji vsakodnevni pedagoški praksi. Zagotovo se vam bodo ob branju prispevkov odpirale nove dileme in vprašanja. In ravno to je tudi naš namen, kajti le skozi stalno refleksijo in preizpraševanjem lahko skupaj s študentkami in študenti

gradimo visokošolski prostor kot prostor, ki omogoča razvoj inovativnosti in kreativnosti, predpogoj za to pa je spoštovanje različnosti, strpnosti in medsebojnega dialoga.

Darja Zorc Maver, urednica

PERSPEKTIVA RAZUMEVANJA DRUGAČNOSTI

Andreja Grobelšek

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Vsako družbeno okolje ima svoje »druge« in »drugačne«. Družbene razlike med nami obstajajo, razlikovanje pa je izhodišče, da lahko mislimo sebe in druge. Torej je drugost ali drugačnost predvsem odnosni pojem. S procesi socialne kategorizacije in socialne primerjave se socialni prostor deli na večinske in manjšinske skupine, s tem pa se konstruira tudi drugačnost. Ena najbolj vidnih plati diskurzov o drugačnosti so stereotipi, s katerimi so najpogosteje označene manjšinske družbene skupine. Vsakodnevne diskurzivne in družbene prakse kažejo na prisotnost ideologij in predsodkov, ki se v sodobnih postmodernih družbah ne izražajo več neposredno v odnosih s pripadniki manjšinskih družbenih skupin, temveč simbolno in prikrito. V prispevku so predstavljeni procesi konstruiranja drugačnosti, kritični pogled na samoumevnost prepričanj in vedenj dominantne kulture, nove oblike izražanja rasizma in predsodkov ter nekateri vidiki neenakosti v visokem šolstvu.

Ključne besede: drugačnost, novi rasizem, nove oblike izražanja predsodkov, visoko šolstvo

Izhodiščne misli

Identitete in življenjski stili v sodobnih postmodernih družbah postajajo vse bolj kompleksni. Življenjski poteki so postali individualizirani, kar posameznikom nalaga več osebne odgovornosti, vendar hkrati predstavlja večje tveganje za »neprave« izbire (Beck, 1992). Vsako družbeno okolje ima svoje »druge« in »drugačne«. Medtem ko prihaja do razvoja civilne družbe in uveljavljanja alternativnih življenjskih stilov po eni strani, pa po drugi strani pripadniki različnih manjšinskih družbenih skupin oziroma posamezniki, ki so v nekem pogledu »drugačni« od večine, vsakodnevno izkušajo različne posredne ali neposredne oblike diskriminacije in stigmatiziranja. Da bi lažje razumeli odnose v družbenem prostoru, si pogledjmo nekatere pojme in koncepte v ozadju teh procesov. Osredotočili se bomo predvsem na konstruiranje drugačnosti ter na nove oblike izražanja rasizma in predsodkov¹, problematiko pa bomo postavili tudi v kontekst visokošolskega prostora. Ob koncu predstavljam nekaj vaj, ki predstavljajo priložnost za osebno refleksijo.

.....
1 Pri tem se deloma opiram na poglavja iz svoje doktorske disertacije (Grobelšek, 2014).

Konstruiranje drugačnosti

Uporabo konceptov drugosti in drugačnosti zasledimo v psihologiji, antropologiji, etnologiji, filozofiji, lingvistiki, sociologiji, literaturi, teologiji, semiologiji, zgodovini, medicini, informacijskih znanostih, komunikologiji, političnih vedah, pravu, športu, urbanističnem načrtovanju, geografiji, pedagoških vedah in celo mineralogiji. Vsakokrat z nekoliko drugačnim pomenom (Bričan, 2019). Poglejmo nekaj vidikov, kako koncept lahko razumemo.

Zaviršek in Bercht (2012) pojasnjujeta, da koncept drugega ali drugosti izhaja iz filozofske tradicije francoske kritične teorije, iz filozofije dekonstruktivizma, foucaultovske diskurzivne teorije in postkolonialnih študijev. Ko razmišljamo o konceptu »drugega«, moramo po Hallu (2003) iskati odgovore na vprašanja, zakaj je razlikovanje kot tema tako privlačno, kaj je v skrivnostni fasciniranosti z drugačnostjo ter kakšne so tipične oblike in prakse reprezentacij, ki predstavljajo razlikovanje v sodobni popularni kulturi.

Družbene razlike med nami obstajajo, razlikovanje pa je izhodišče, da lahko mislimo sebe in druge. Namreč koncept razlikovanja je po Hallu (2003) nujen, ker brez razlikovanja pomeni ne bi obstajali, saj je pomen odvisen od razlikovanja med nasprotji, pomene pa konstruiramo le skozi dialog z »drugim«, ki se zgodi znotraj kulture in daje pomen stvarjem s tem, ko jim pripisuje različne pozicije s pomočjo razlikovanja med njimi. Končno ima razlikovanje vlogo tudi v psihičnem življenju posameznika, saj je »drugi« ključen za oblikovanje jaza, za nas kot subjekte in za našo spolno identiteto.

Torej je drugost ali drugačnost (angl. otherness) predvsem odnosni pojem. Boesch (2016, str. 5) pravi, da jaz ne obstaja brez drugega. S tega vidika drugega vedno vidimo iz perspektive posameznika in s tem, ko se perspektiva glede na posameznikovo dejavno situacijo spreminja, se spreminja tudi podoba drugega. Podobno pravi De Beauvoir (1999) in pojasnjuje, da človek misli samega sebe vedno tako, da misli drugega; svet dojemamo v znamenju dvojnosti, drugost pa je temeljna kategorija človeškega mišljenja. Subjekt samega sebe doseže samo skozi to realnost, ki ni on sam. Drugi pa je kot tak v odnosu glede na nekoga, ki postavlja merilo razlikovanja in ki označuje.

Ena od interpretacij tega procesa je, da drugačnost temelji na občutku tujosti. Kot tuje dojemamo vse, kar je drugačno ali čemur pripisujemo drugačnost. Predvsem pa je tuje tisto, kar nam je neznano in čemur ne zaupamo (Ruhrmann idr., 1995). Rommelspacher (2002, v Zaviršek in Bercht, 2012) pravi, da narediti nekoga za tujega pomeni, da se drugega potisne kognitivno, čustveno in socialno na določeno razdaljo/distanco.

Kearney (2005) pravi, da ljudje pogosto projiciramo na druge tiste nezavedne

strahove, ki jih v sebi zavračamo. Odklanjamo prepoznati tujca pred nami kot posameznika, ki se posledično odziva na individualno drugačnost v vsakem od nas. Zavračamo priznavanje nas samih kot drugih.

Vidimo, da se z drugostjo in drugačnostjo lahko srečamo v različnih oblikah in na različnih ravneh, kar prikazuje tabela 1. Briançon (2019) loči med zunanjo, notranjo in epistemološko drugačnostjo. Medtem ko se zunanja in notranja drugačnost utelešata v posamezniku, se z drugostjo na epistemološki ravni srečamo v nam še neznani ideji.

Tabela 1

Odnos z drugim (Briançon, 2019)

Drugačnost	Zunanja drugačnost	Notranja drugačnost	Epistemološka drugačnost
Kdo je drugi?	Druga oseba	Jaz sam/-a	Neznano
Kje je drugi?	Oseba	Oseba	Ideja
Raven	Odnosna	Refleksivna	Epistemološka
Odnos z drugim	Med konfliktom in srečanjem	Med odtujenostjo in izgnanstvom	Med biti in ne biti, polnim in praznim, izrečenim in neizrečenim

Torej naj bi kot drugačno dojemali tisto, česar ne poznamo. Zaviršek in Bercht (2012) se pri tem sprašujeta, ali so res vsi odzivi ljudi na neznanost, »drugačno«, povezani z občutkom tujosti, ali pa tudi z radovednostjo in željo, da bi »drugačno« spoznali. Vendar pa se pojem »drugačnost« praviloma že uporablja tako, da označuje drugost, vendar na prikrit način.

Pri tem se je treba vprašati, kakšen je namen tistega, ki označi neko osebo ali skupino kot »drugačno«. Vsaka razlika namreč ne pomeni tudi »drugosti« in ni vedno povezana z družbeno neenakostjo in družbeno močjo, čeprav so razlike osnova za prepoznavanje sebe in drugih ter s tem za odnose med posamezniki in skupinami. Dragoš in Leskošek (2003) poudarjata, da poznamo družbene razlike dveh vrst: takšne, ki so nastale povsem neodvisno od narave, in pa vrednotno kvalificirane naravne razlike. Najpogostejše družbene razlike so: razlike med spoloma, razlike med starostnimi, lingvističnimi, etničnimi, poklicnimi kategorijami, razlike v duševnih in telesnih zmožnostih oz. sposobnostih, razlike v krajevnem izvoru, v družinskem poreklu, v veroizpovedi, v stilih oblačenja ... Vendar pa posamezniki in posameznice s svojimi prirojenimi in pridobljenimi lastnostmi ne začnejo živeti v nevtralnih in nestrukturiranih (nestratificiranih) okoljih, saj smo ljudje že na začetku

življenja vrženi v različne družbene prostore, ki pomembno določajo pogoje, priložnosti in dosežke v življenju. Nekatere razlike socialno okolje spodbuja z nagrajevanjem in neenakim porazdeljevanjem najpomembnejših in omejenih družbenih dobrin, kot so bogastvo, moč in ugled, kar povzroči, da se nekatere skupine ljudi dvignejo nad druge, nastalo razdaljo med njimi pa opisujemo s pojmom družbena neenakost.

Družbena neenakost pa je povezana s procesi delitve socialnega prostora.

Procesi delitve socialnega prostora

Posameznik se rodi in odrašča v številnih skupinah, začenši z družino, pozneje z vrstniško skupino, soseščino in drugimi, del posameznikove identitete pa se oblikuje na osnovi pripadnosti subjektivno pomembnim skupinam. Teorija socialne identitete pravi, da ima skupinska identifikacija ključno funkcijo pri spodbujanju posameznikovega občutka lastne vrednosti in podpiranju pozitivne samopodobe (Mannarini idr., 2020). Torej lahko razumemo, kako je pomembno, katerim družbenim skupinam pripadamo. Nimajo pa vse družbene skupine enakega družbenega položaja in moči.

S procesi socialne kategorizacije in socialne primerjave se socialni prostor deli na večinske in manjšinske skupine, s tem pa se konstruira tudi drugačnost. Ti procesi, kot pravi Ule (1997), opredeljujejo socialne identitete, socialno percepcijo in utrjujejo razmerja med močjo skupin. Segajo od pozitivnih primerov medsebojnega spoštovanja in sodelovanja v socialnem polju do produkcije iracionalnih predstav in strahov pred drugimi in drugačnimi, ki lahko povzroči medsebojno izključevanje ali celo nasilje. Socialna kategorizacija razvrsti ljudi v različne kategorije in jim pripisuje različne specifične lastnosti, sposobnosti, pomanjkljivosti ali prednosti. Pomeni pa tudi določanje mesta v odnosu do različnih skupin, samoumeščanje posameznika v socialnem svetu. Socialna kategorizacija je več kot zgolj kognitiven proces, saj vsebuje tudi motivacijo in emocionalno naravnost do objektov kategorizacije.

Vsaka družbena skupina se mora, da se lahko identificira kot taka, razlikovati od notranjih in zunanjih »drugih«. Pomen »mi« in »oni« implicira identifikacijo »z« in razlikovanje »od« drugih (Erjavec in Poler Kovačič, 2007). Dejanje kategorizacije vpliva na način, kako posamezniki dojemajo notranjo, lastno in zunanje, tuje skupine, in sicer tako, da se zmanjšujejo razlike znotraj skupine in povečujejo razlike med skupinami (Mannarini idr., 2020). Prav tako posamezniki notranjo, lastno skupino vrednotijo bolj pozitivno in so bolj pripravljeni na sodelovanje in pomoč znotraj skupine (Gaertner idr., 2016). Zaviršek in Bercht (2012, str. 64) pojasnjujeta, da je koncept drugega ali drugosti

povezan s konceptoma mejnosti in meje, saj drugost nastane z vzpostavitvijo meje, ki loči skupino »mi«, ki je v simbolnem smislu »prva«, od »kulturno drugih«, torej tujih. Meja, ki določa drugost, ni nevtralna, temveč označuje hierarhije in dominacije. Pri tem so na delu ideološki mehanizmi, opozarjata Erjavec in Poler Kovačič (2007), zaradi česar konstrukcija družbenih manjšin ni naravno, temveč družbeno, še več, ideološko določena.

Drugačnost je posledica družbene moči in diskurzivnih strategij. Jervis (1999, v Mannarini idr., 2020) pravi, da proces konstruiranja drugačnosti vključuje dva navidezno nasprotna mehanizma:

- izključitev/distanco na osnovi zanikanja kakršnekoli podobnosti med posameznikom in drugim;
- vključitev/asimilacijo drugega, prikrajšanega za samostojni obstoj in subjektiviteto.

Ta mehanizma, ki pogosto delujeta hkrati, ustvarita tri posledice za »drugega«:

- premik iz osrednjega na obrobni položaj (marginalizacija),
- razcep (dobro/slabo),
- objektivizacija in homogenizacija.

Slednji procesi pa so del ene najbolj vidnih plati diskurzov o drugačnosti, in sicer produkcije stereotipov, s katerimi so najpogosteje označene manjšinske družbene skupine, ki so različno poimenovane – kot oni, drugi, drugačni, tuji, kot zatirane, marginalne/marginalizirane, stigmatizirane, diskriminirane, manjšinske, neintegrirane, deviantne, odklonske skupine, skupine na robu družbe.

Young (1994, v Kuhar, 2010, str. 117) pravi, da so zatirane skupine vse tiste, ki izpolnjujejo enega ali več od naslednjih pogojev: izkoriščanje, marginalizacija (izključenost iz glavnih družbenih aktivnosti), nemoč (avtoriteta drugega in primanjkujevanje lastne avtonomnosti), kulturni imperializem (kadar je skupina stereotipizirana, izkušnje in položaj članov in članic pa so v družbi nevidni ter imajo hkrati majhne možnosti za izražanje svojih izkušenj in videnj družbenih dogodkov) in nasilje (kadar so pripadniki določene skupine izpostavljeni različnim oblikam nasilja in nadlegovanja, ki ga spodbujata sovraštvo ali strah pred to skupino).

Vendar ni nujno, da so vse manjšinske družbene skupine tudi marginalizirane, zatirane ali odklonske. Ule (1997) izpostavlja, da so drugo polovico 20. stoletja močno zaznamovala gibanja ustvarjalnih manjšin, ki so usodno pripomogla k družbenim spremembam v tem obdobju (širjenje in poglobljanje ekološke zavesti, relativiziranje razlik med zasebnim in javnim, detabuizacija spolnosti

in užitka, uvajanje novih družinskih in partnerskih oblik, afirmiranje drugačnosti in strpnost do le-te). Vendar pa predstavlja stigma zaradi drugačnosti poglavitno oviro, s katero ima opraviti manjšina v svojem poskusu preboja iz marginalnosti. Prav tako ne gre preuranjeno sklepati o emancipaciji manjšin v postmodernih družbah, saj diferenciacija in pluralizacija družbe ne zajemata vseh družbenih skupin v enaki meri.

Vsakodnevne diskurzivne in družbene prakse namreč kažejo na prisotnost ideologij, implicitnih teorij, pristranosti in predsodkov, ki jih ni mogoče uzreti brez kritičnega stališča, vendar je v sodobnih postmodernih družbah prišlo do kvalitativnega premika v izražanju le-teh, ugotavlja Ule (2005) in dodaja, da je zanje značilno, da se antipatija do določenih družbenih skupin ne izraža več neposredno, temveč prikrito, simbolno. Spreminjajo se tudi diskurzi in ideološke oblike, ki tipično uokvirjajo diskriminacije.

Privilegirano na osnovi pripadnosti družbeni skupini

Eden od vidikov vsakodnevnih mikroideologij je tudi koncept skupinske privilegiranoosti. Če smo na primer pripadniki bele rase v zahodni kulturi, je zelo verjetno, da se nismo kaj veliko ukvarjali s tem, kaj to pomeni in kaj nam to prinaša, ker tudi nismo imeli te potrebe. Sue (2003, v Kite in Whitley, 2016) ugotavlja, da je vprašanje, kaj pomeni biti bel, za pripadnike bele rase precej nenavadno. Prvi odgovori se običajno glasijo: »Kje se skriva trik?«, »Ne vem, o čem govoriš«, »Nikoli nisem o tem razmišljala«, kar po avtorju predstavlja nevidno in ne videno prisotnost belega.

Biti del dominantne skupine pomeni, da si neviden, da ne izstopaš, pravi Bertagnolio (2017). To pomeni, da kadar so posamezniki pripadniki dominantne, večinske družbe, se njihova prepričanja in dejanja jemljejo kot običajna in naravna. Različni avtorji (McIntosh, 1988, Johnson, 2006, v Kite in Whitley, 2016) pojasnjujejo, da skupinski privilegij pomeni nezaslužene ugodnosti zgolj na osnovi posameznikove rase, spola, socialno-ekonomskega statusa ipd. Teh prednosti se običajno ljudje, ki jih imajo, niti ne zavedajo, vendar pa imajo te prednosti pogo- ste in pozitivne vplive v njihovem vsakodnevem življenju, čeprav niso zaslužene na osnovi posameznikovih sposobnosti, truda, preteklega uspeha, temveč jih imajo zgolj zaradi pripadnosti dominantni družbeni skupini. Cabrera (2017, v Kernahan, 2019) predlaga idejo »imunitete« namesto privilegiranoosti, saj bolj poudari širši sistem, ki obravnava določene skupine bolj enakovredno kot druge ter neenako uresničuje zakonodajo in politike za različne manjšine.

Ideološki »model človeka«, ki reprezentira sodobne zahodne družbe ter naj bi bil temelj in vzor družbenega napredka modernega sveta, je heteroseksualni

moški, belec, ki pripada zahodni urbani kulturi, izpoveduje pripadnost liberalnemu krščanstvu in pripada srednjemu ali višjemu razredu. Natančno po teh merilih in razlikah nastaja v sodobnih zahodnih družbah največ predsodkov in ti so najbolj trdovratni: predsodki do ne-moških, ne-belcev, ne-heteroseksualnih, pripadnikov ne-zahodnih kultur, ne-kristjanov, ne-zdravih, ne-bogatih (Ule, 2005, str. 27).

Pri tem je treba opozoriti, da je razkorak med družbenimi skupinami družbeno konstruiran in sproduciran. Problem je v tem, da po Kuharju (2010) obstoječi demokratični procesi razumejo individualne pravice kot pot do formalne enakosti, namesto da bi se hkrati osredotočili tudi na družbene pogoje, ki producirajo neenakost. Young (1994, v Kuhar, 2010) pojasnjuje, da enaka obravnava namreč pomeni, da vse sodimo po istih merilih in standardih, ti pa seveda niso nevtralni, saj v družbi, kjer so nekatere skupine favorizirane, druge pa zatirane, zakoni, politike in podobno ponavadi reflektirajo izkušnje favoriziranih skupin, ker njihove specifične izkušnje implicitno postavljajo normo. Striktna aplikacija principa enakih pravic tako določene skupine ponovno postavlja v neenakopraven položaj.

Kaj vse to pomeni za pripadnike manjšinskih družbenih skupin? »Kakšne možnosti bodo imeli, kako bodo živeli, kakšna bo njihova usoda, kako bodo z njimi ravnali drugi ljudje in navsezadnje, kako bodo razumeli sami sebe, je odvisno od tega, v kakšen položaj jih postavljajo tisti z družbeno močjo. Zlahkoto izrečena beseda ima učinek na vsakdanje življenje konkretnega človeka.« (Leskošek, 2005, str. 81.)

Novi rasizem in nove vrste predsodkov

Heterogeni svet, v katerem živimo, lažje osmislimo, uredimo in predelamo z mehanizmi, s pomočjo katerih predmete, ljudi in dogodke razvrstimo v sheme in kategorije. Eden od mehanizmov je tudi stereotipiziranje. **Stereotipi** so posplošena prepričanja o značilnostih, lastnostih in vedenjih pripadnikov določene družbene skupine, ki so nam družbeno posredovani in predstavljajo integralni del kulture, učimo pa se jih v družini, med vrstniki, iz medijev in celo literature, del pa tudi z opazovanjem sveta okoli sebe (glej tudi Kuhar, 2009; Erjavec in Poler Kovačič, 2007; Kite in Whitley, 2016).

V primeru **predsodkov** pa se na miselne sodbe nalepijo še čustva ter tako predstavljajo naravnost in čustveni odziv do določenih družbenih skupin in njihovih pripadnikov (glej tudi Kogovšek in Petković, 2007; Kite in Whitley, 2016). Ule (2005) pravi, da je temeljno polje delovanja in razvoja predsodkov vsakdanji svet ljudi. V interakciji z drugačnimi ali o njih predsodke izražamo

skozi vsakdanji govor, fraze, šale, dvoumnosti in z nespoštljivim, netolerantnim ali s prezirljivim odnosom. Dokler gre za vsakdanje situacije in bežne odzive, se zdijo predsodki nenevarni. Toda predsodki imajo neprijetno lastnost, da hitro postanejo družbeno vezivo množic in se lahko spremenijo v orodje agresije in opravičilo vsakovrstnih diskriminacij. Dejansko so predsodki dominantne socialne reprezentacije diskriminiranih in marginaliziranih družbenih skupin.

Večina bi se verjetno strinjala s trditvijo, da predsodki predstavljajo manjši problem v sedanosti, kot so nekdaj. Toda, ali to resnično drži? Raziskave namreč kažejo, da predsodki še vedno vztrajajo, diskriminacija in nestrpnost ne izginjata, vendar prihaja do premika predsodkov, kot že omenjeno.

Govorimo o kvalitativnem premiku v izražanju predsodkov in **novem rasizmu**, ki ga poznamo tudi pod poimenovanjem simbolni rasizem, moderni rasizem, odklonilni rasizem, »laissez-faire« rasizem, demokratični rasizem ali sistemski rasizem (Kite in Whitley, 2016; Van Dijk, 2000; Elias in Feagin, 2016). Rasizem je nedvomno treba razumeti kot zgodovinsko umeščen in neenoten fenomen, ki se uspešno transformira. Rasistične kategorizacije se razlikujejo glede na kontekste, tako da ne moremo govoriti o rasizmu, ampak o rasizmih v množini. Novi rasizmi nastopajo »brez rase« in se povezujejo s pojmom kulture in etničnosti (Jalušič, 2015).

Ključno pri razumevanju rasizma je dejstvo, da je rasa socialno konstruirana, in sicer ne na osnovi biologije in genetike, poudarja Bertagnolio (2017). Dejansko je pojem rase proti koncu 20. stoletja čedalje bolj izginjal, nadomestil pa ga pojem kulture, s čimer se je problematični rasno drugi začel utelešati predvsem kot kulturno drugi (Jalušič, 2015).

O razliki med novim in starim rasizmom Jalušič (2015) pravi, da naj bi se novi rasizem od starega, ki je bil v znanstvenem in političnem pogledu diskreditiran, razlikoval predvsem po tem, da se ne opira več na domnevno dane biološke razlikovalne temelje rase, temveč predvsem na kulturne dimenzije različnih skupin in lastnosti, pripisane njihovim pripadnikom, kot so: narodnost, običaji, religija, prehranske navade, način oblačenja in kultura (vsakdanjega) življenja. S tem je domnevno fiksna in nespremenljiva biološka osnova rasizma potisnjena v ozadje, v ospredje pa se pomakne dejansko relativno izmuzljiva in fluidna množica kulturno utemeljenih »lastnosti«, ki jih je posameznikom in skupinam mogoče precej poljubno pripisovati. Van Dijk (2000) temu pravi rasizem, ki hoče zanikati, da je rasizem. Manjšine tako niso biološko manjvredne, ampak imajo »drugačno kulturo«.

Ule (2005) ugotavlja, da so se rasni in spolni predsodki preselili na druga območja življenja in se izražajo na drugačen način. Predsodki do nekaterih

tradicionalno stigmatiziranih skupin, npr. do gejev in lezbijk, do duševno bolnih, do Romov, do muslimanov (v zahodnem svetu) so se celo okrepili. Pojavljajo pa se povsem novi predsodki, npr. do obolelih z aidsom, do kadilcev ali do debelušnih ljudi. Tradicionalne predsodke postopoma nadomeščajo »moderni predsodki«.

Če se sprašujemo o tem, kaj je pripomoglo k tem premikom, Kite in Whitley (2016) menita, da je vsem teorijam o novih vrstah in oblikah predsodkov skupna predpostavka o tem, da je v svetu dejansko prišlo do sprememb v družbenih normah in premika k večjemu prepričanju o načelu enakosti med vsemi ljudmi, vendar ne povsod v enaki meri. Ker posamezniki sami sebe ne želijo doživljati kot osebe s predsodki in vedo, da tudi drugi ljudje predsodkov ne bi odobraval, začnejo predsodke izražati na načine, ki jih lahko opravičimo na neki nepredsedkovni osnovi (npr. oseba voli proti temnopoltemu kandidatu in svoje odločitve ne pojasnjuje na osnovi barve kože, ampak s tem, da je njegov politični program preveč liberalen ipd.). Takšni načini vedenja in stališča niso nujno zavestni poskusi, da bi ohranili pozitivno podobo v očeh drugih ljudi, in lahko predstavljajo resnično sprejemanje načela enakosti, ki pa se je združilo z ostanki učinkov starih predsodkov, ki smo se jih naučili med odraščanjem v družbi s predsodki. V ozadju teh procesov avtorja prepoznavata **koncept implicitnih predsodkov**. Implicitni predsodki se nanašajo na stereotipe o družbenih skupinah in na naravnost večine do njih, ki se je ne zavedamo. Razvijajo se že v otroštvu s sprejemanjem kulture, ki je prežeta s sporočili, ki manjšine označijo na stereotipen in negativen način. Ker se oblikujejo v zgodnjem otroštvu, ostajajo na konstantni ravni vse do odraslosti. Čeprav implicitni predsodki niso dostopni našemu zavestnemu ravnanju, vplivajo na naše vedenje, vključno z medosebnimi odnosi, sprejemanjem raznih odločitev, pri zaposlovanju, na volitvah ...

Po van Dijk (2000) je v starem rasizmu prevladovalo sovraštvo in odkrito nasilje, ljudje so izražali stereotipe in predsodke v neposrednih stikih s člani drugih družbenih skupin, danes prevladuje ignoriranje, distanca, izogibanje stikov z drugačnimi, cinizem.

Če skušamo sodobne predsodke klasificirati, lahko govorimo o naslednjih vrstah oziroma tipih sodobnih predsodkov in njihovih značilnostih (Kite in Whitley, 2016):

- Za **moderne, simbolne predsodke** je značilno visoko sprejemanje možnosti za enakost med družbenimi skupinami, a zavračanje enakosti, ko gre za izid. Osebe s tovrstnimi predsodki zavračajo večino tradicionalnih rasističnih prepričanj, vendar ohranijo nekatere, predvsem negativne stereotipe. Zanikajo dejstvo, da manjšine še vedno izkušajo diskriminacijo, in verjamejo, da manjšine zahtevajo in prejemajo posebne ugodnosti, medtem ko

se odnos večine do manjšin obravnava nepravilno. Običajno imajo šibke, vendar negativne, čustvene odzive na pripadnike manjšinskih družbenih skupin in nasprotujejo socialnim politikam, ki so ugodne za manjšine. Primer takšnega predsodka je v prepričanju, da bi lahko pripadniki določene manjšine dosegli več, če bi se le bolj potrudili. Tako moderni predsodki še naprej omogočajo produkcijo družbene neenakosti.

- Za **averzivne predsodke** je značilno sprejemanje enakih možnosti in enakih izidov za vse družbene skupine. Čeprav se osebe z averzivnimi predsodki doživljajo kot osebe brez predsodkov, imajo običajno šibke negativne čustvene odzive do pripadnikov manjšinskih družbenih skupin in občutijo tesnobo pri stikih z njimi, zato se stiku raje izogibajo. Pogosto izkazujejo podporo manjšinam, da ne bi bili prikazani kot osebe s predsodki, v dvoumnih situacijah ravnajo v prid večinski skupini in proti manjšinam, če se njihovo ravnanje lahko razume ali opraviči kot ravnanje brez predsodkov.
- Za **ambivalentne predsodke** je značilno sprejemanje vseh vidikov enakosti, vendar osebe z ambivalentnimi predsodki izkušajo konflikt med tradicionalnimi in egalitarnimi prepričanji ter med pozitivnimi in negativnimi stereotipi o manjšinah. Ker imajo tako pozitivne kot negativne odzive na pripadnike manjšinskih družbenih skupin, izkušajo nelagodje, ko se zavejo svoje nedoslednosti, zato pretirano izražajo svoje odzive, bodisi pozitivne bodisi negativne, odvisno, kateri so v določeni situaciji pričakovani ali zaželeni.
- Tudi pozitivna prepričanja lahko predstavljajo obliko predsodka, in sicer **benevolenten predsodek**. Raziskave so namreč pokazale pozitivno korelacijo med benevolentnimi predsodki ter negativnimi prepričanji in diskriminatornim vedenjem do pripadnikov manjšin. Čeprav so takšni predsodki na prvi pogled pozitivni, dobronamerni, imajo podoben učinek kot sovražni predsodki, saj postavijo manjšine v podrejen položaj in omejujejo družbene vloge, ki jih pripadniki manjšin lahko zavzamejo. Tudi neizpolnjevanje pričakovanj na osnovi pozitivnega stereotipa ima namreč lahko negativne posledice. Kot primer lahko navedemo spodbujanje romskih otrok h glasbenemu ustvarjanju namesto k akademskim dosežkom.

Enega od vzrokov, zakaj sodobne predsodke spremljajo šibka čustva, hladno nezanimanje in tihi prezir do drugačnosti, Ule (2005) odkriva v ugotovitvah, da sodoben individualiziran življenjski stil preprosto ne potrebuje in ne prenaša več rigidnih in odkritih diskriminacij ali favoriziranja ene družbene skupine nasproti drugi skupini, ker takšne diskriminacije preveč rigidno in fiksno določajo socialne identitete posameznikov. Po drugi strani pa se posamezniki v svojem vsakdanjem življenju skušajo predvsem izogniti konfliktom in težavam zaradi morebitnih neprijetnih srečanj s pripadniki marginaliziranih

in stigmatiziranih manjšin. Pripadnost določeni manjšini se izenači z določenim »problemom«. Nove oblike izražanja predsodkov tako niso več usmerjene nasploh proti črncem, Arabcem, Azijcem, Judom, temveč le proti tistim, ki se niso pripravljene »integrirati« v »našo« skupnost.

Predsodki in diskriminacije v sodobni družbi ne izginjajo. Še več, poudarja Jalušič (2015), ko pravi, da nove oblike rasizmov in diskriminacije, ki so povezane z njimi, postajajo čedalje bolj kompleksne in se povezujejo z drugimi neenakostmi, kot so denimo spolne neenakosti ali globalne ekonomske neenakosti.

Posledice diskriminacije so vedno večplastne. Kogovšek in Petković (2007) pravita, da so žrtve diskriminacije odrinjene na rob družbe, marginalizacija in socialna izključenost določenih skupin pa se lahko prenašata iz generacije v generacijo. Diskriminacija ne učinkuje negativno le na diskriminirano osebo ali skupino, temveč tudi na celotno družbo, saj znotraj nje povzroča neenakosti in jo tako v celoti šibi.

Nekateri vidiki neenakosti v visokem šolstvu

V akademskem prostoru se govori o kulturni raznolikosti, etničnosti, multikulturalizmu in inkluziji, nihče ne želi govoriti o predsodkih in rasizmu, ugotavlja Ngatai (2010), vendar pa sodobni visokošolski sistem omogoča mehanizme reprodukcije in legitimizacije globoko ukoreninjenih struktur družbene neenakosti. Podobno pravi Heitzeg (2016) in poudarja, da imajo izobraževalne institucije funkcijo socialne kontrole, saj regulirajo, indoktrinirajo, skušajo asimilirati in reproducirajo neenakosti družbenega reda. S tem omogočajo, da privilegirani ohranjajo svojo prednost z dostopom do elitnih institucij ter s tem do ekonomskega in političnega statusa. Tovrstna funkcija socialne kontrole še posebej prihaja do izraza v trenutnih okoliščinah neoliberalnega postindustrijskega kapitalizma, v katerih postaja izobraževalni sistem vedno bolj podvržen zasebnim vplivom in iskanju dobička. Avtorica ugotavlja, da tudi retorika šolskih politik običajno ne govori o neenakostih in rasizmu. Vendar pa raziskave kažejo, da uresničevanje teh politik ni ne nevtralnno in ne slučajno, saj nesorazmerno zadeva predvsem revne, študente s primanjkljaji, mlade različnih etničnih skupin in druge pripadnike manjšin, kar se kaže tudi v višjih deležih teh skupin pri opustitvi izobraževanja.

Vprašanje je že, kdo nadaljuje izobraževanje v visokem šolstvu, kdo gre kam znotraj visokošolskega prostora in kaj se z njimi zgodi pozneje. Raziskave (Beauchamp-Pryor, 2013; Bathmaker in Bowl, 2018; Samuels, 2018) v evropskem in ameriškem prostoru kažejo, da je visoko šolstvo študentom s kakršnimikoli

posebnostmi različno(ne)dostopno, odvisno od njihovih primanjkljajev, starosti, spola, etnične pripadnosti in socialnega statusa. Študentje z nizkim socialno-ekonomskim statusom in iz bolj ogroženih okolij pogosteje obiskujejo višje šole in novejšje visokošolske institucije, tisti z visokim pa ugledne univerze s tradicijo. Prav tako je verjetnost, da dejansko diplomirajo, nižja pri študentih iz skupin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, ki obiskujejo fakultete z manj ugleda. Bogatejši postajajo tudi vedno bolj izobraženi, medtem ko je pri revnih ta premik majhen. Za pripadnike etničnih manjšin Pilkington (2018) ugotavlja, da je prehodnost po vertikali izobraževanja nižja za pripadnike etničnih manjšin, nesorazmerno manjši delež jih napreduje na podiplomski študij. Še več, pripadniki manjšin so redkeje sprejeti na prestižne univerze in težje dobijo zaposlitev, ki ustreza njihovim kvalifikacijah, ugotavlja Mirza (2018). Žalostna resničnost je ta, da so dejansko vse ravni izobrazbe strukturirane (stratificirane) glede na družbeni razred in raso (Samuels, 2018). Izvedene statistične analize pa porajajo nove potrebe po kvalitativnem raziskovanju izkušenj študentov, ki so pripadniki manjšinskih družbenih skupin.

Tudi v slovenskem prostoru družbene neenakosti ne moremo zanikati. Čeprav v zadnjih desetletjih opažamo večji delež populacije, ki se vključi v nadaljnje izobraževanje, se vsako leto pomembno nesorazmerno višje število študentov iz družin z večjim kulturnim kapitalom vključi v zahtevnejše programe sekundarnega izobraževanja in še posebej v prestižne študije terciarnega izobraževanja. Institucije sekundarnega in terciarnega izobraževanja v Sloveniji sodelujejo v reprodukciji družbenih neenakosti ne toliko z izključevanjem, temveč z diferenciranim vključevanjem (Gaber in Tašner, 2010).

Na tak način se z večjim dostopom, ki ga imajo višji družbeni sloji do visokošolskih institucij z višjim ugledom, kulturni in socialni kapital institucionalizira, saj prestižna alma mater tudi najmanj uspešnemu diplomantu daje pravico in povezavo do simboličnih virov drugih sošolcev in bivših študentov ter do višje cenjene akademske listine (Reay, 2018).

Ko pomislim na vsakodnevne diskurzivne prakse poučevanja, se strinjam z Bertagnolijem (2017), ki pravi, da razlike med udeleženci izobraževanja morajo biti prepoznane, saj vsak učenec, dijak, študent prihaja z drugačno družbeno realnostjo. Način, kako življenje doživlja pripadnik večinske ali pripadnik manjšinske družbene skupine, sta dve zelo različni izkušnji. Šele če kot učitelji te razlike poznamo in jih razumemo, lahko svojim učencem učinkovito pomagamo biti uspešni. Slepota za družbeno neenakost ne naredi ničesar dobrega, ampak le skriva problem systemskega rasizma v izobraževanju in družbi nasploh.

Kernahan (2019) navaja raziskave, ki so pokazale, da imajo mladi iz manjšinskih etničnih skupin bistveno pogosteje izkušnje, da so jih učitelji obravnavali drugače v primerjavi s sošolci zaradi njihove družbene pripadnosti. Hkrati pa

vlada močno prepričanje v enakost, trdo delo in posameznikovo zmožnost, da preseže rasno diskriminacijo. Avtorica meni, da je vzrok takemu prepričanju nerazumevanje institucionalnega rasizma – mladi ne poznajo besed in miselnega okvirja, ki je potreben, da vidimo rasizem v vseh njegovih novih oblikah in poimenujemo lastne izkušnje.

Vendar so za večino, ki se je skozi socializacijo naučila misliti na način, da ne sme biti pozorna na raso/etničnost in da so predsodki stvar posameznika (in ne sistemski), prednosti večinske kulture večinoma nevidne ali zanikane. Dei (2000, v Bertagnolio, 2017) meni, da trditev učiteljev, ki pravijo: »Ne gledam na raso, vidim le otroka«, ne pomeni socialnega izenačevalnika. Pravzaprav takšno stališče lahko razumemo kot »rasistično dejanje« in uveljavitev dominantne normativnosti, saj dejansko maskira in zanika obstoj rasizma ter daje izgovor za samozadovoljstvo in dokončno odpravljanje protirasističnih programov in pobud.

Na vse, kar počnemo pri poučevanju, vpliva tudi moč, ki jo imamo kot učitelji, opozarja Kernahan (2019). Ravno stališča so poleg znanja in izkušenj posameznih zaposlenih v visokem šolstvu tista, ki močno vplivajo na to, ali bodo izkušnje študentov, ki so v kakršnem koli pogledu drugačni ali s posebnimi potrebami, pozitivne ali negativne. Njihov vpliv je celo večji, kot ga imajo institucionalne politike in ukrepi (Vickerman in Blundell, 2010, v Rebolj, 2014).

Perspektivo lahko tudi obrnem in se vprašam, ali sem lahko tudi sama kot učiteljica študentom tuja. Odgovor je zagotovo pritrديلen, že zgolj z vidika trenutnih razmer svetovne pandemije, ko eksponentni razvoj orodij za učenje na daljavo vodi k raztelesenemu učitelju, ki bo nekega dne tvegala, da bo izginil iz svoje učilnice, v najboljšem primeru preusmerjen na računalniški zaslon (Briançon, 2019). Položaj posameznikov različnih manjšin v akademskih vrstah je že brez tega kompleksen.

Pripadniki manjšin med zaposlenimi v akademskem prostoru imajo pogostejše pogodbe za določen čas, težje napredujejo v karieri, uglednejši položaji so jim težje dostopni. Raziskave kažejo, da se v zadnjih dvajsetih letih položaj ni bistveno spremenil. Večina pripadnikov manjšin še vedno izkuša prikrito izražene predsodke in diskriminacije ter se počutijo kot tujci v akademskem prostoru (Pilkington, 2018). Tisti, katerim uspe začeti kariero na akademskem področju, se pogosteje srečajo s prekarnim delom in pogodbami, ki omogočajo, da jih hitro lahko zamenja nekdo drug, predvsem pa so redki med akademsko elito (Mirza, 2018). Ženske in pripadniki različnih manjšin se pogosteje srečujejo s situacijami, ko je njihovo delovanje nižje ovrednoteno, ko je njihova strokovnost pod vprašajem ali je njihova avtoriteta na preizkušnji (Sue idr., 2011, v Kernahan, 2019). Raziskave v UK kažejo, da akademiki, ki so pripadniki manjšin, pogosteje razmišljajo o iskanju zaposlitve v tujini. Kot najpogostejši vzrok se

pojavlja občutek tujstva in nepripadnosti (Bhopal idr., 2018).

Upam, da prispevek spodbudi razmislek učiteljev, ki so (večinoma?) pripadniki privilegirane, dominantne skupine, ki živijo v soseščinah in hodijo na delo z drugimi s podobnim ozadjem, ter jim približa prednosti, ki jih imajo, vendar jih pred tem niso prepoznali. Namreč, kot pravi Kaminski (2004), čeprav je rasizem institucionalni problem ter zahteva spremembe na organizacijski in institucionalni ravni, so še vedno posamezniki v organizacijah tisti, ki morajo te spremembe narediti in jih izvajati.

Prav tako je pomembno, da se vsi v dominantnem položaju izobražujemo za večjo družbeno enakost. Pri tem ne gre za to, da bi morala postati tematika drugačnosti poseben predmet, ki bi se ga učili v šoli (čeprav tudi to ni odveč). Gre za odnos in orientacijo, ki je nad vsebinami, za katere izobražujemo, ter pomeni klimo in kulturo ustanove. Pomeni razvijanje odnosa, ki je odprt in sprejemajoč ter ki hkrati prepoznava podobnosti in razlike.

Sklepi

Ne obstajata dve enakovredni strani, saj ne živimo v družbi manjšinskih skupin z relativno enakimi možnostmi za doseganje priložnosti za vsakogar, ki igra po pravilih. Živimo v družbi neenakih družbenih skupin z neenako porazdelitvijo moči. Gre za preprosto sporočilo, vendar ne za enostavno lekcijo, opozarja Kernahan (2019). Neoliberalna preobrazba akademskega sveta ima namreč pomembne implikacije za manjšinske študente in osebe (Mirza, 2018).

Kaj je torej potrebno za doseganje večje raznolikosti in preobrazbo pedagoških prostorov? Ni pomembno vprašanje, kaj deluje, ampak kaj deluje kje, zakaj in za koga, kot predlagajo Dixon idr. (2016). Newton (2017) meni, da je pomembno ustvarjati prostore za študente in učitelje manjšinskih družbenih skupin, decentralizirati dominantni prostor ter ustvariti prostor za glasove, zgodovine in védenja manjšin, razvijati antirasistični kurikulum in prakse poučevanja ter razvijati politiko odgovornosti za izražanje vsakršnih mikroagresij. Razpotnik (2017) vidi cilj delovanja, ki bo imelo potencial zabrisovanja dihotomije »mi-oni«, v ustvarjanju skupnih vmesnih prostorov, kjer razlikovanja po različnih kriterijih (rasnem, spolnem, razrednem ali drugih) postajajo ozaveščena in presežena. Gill (2016, v Razpotnik, 2017) na tem utemeljuje »pedagogiko srečevanja« v visokošolskem prostoru, ki naj bi jo omogočalo pet pogojev: prostor, posvečen odpiranju te drugosti in medkulturnosti (v formalnem in neformalnem smislu, realnem in simbolnem); pozornost na drugost (v besedilih in pogovorih); vzajemno učenje; biografsko učenje (ki temelji na življenjskih zgodbah, prvoosebni izkustvih, vključuje poslušanje in

upoštevanje emocionalnih odzivov) in dialog.

Če vidimo učitelja kot razmišljujočega praktika v pedagoškem procesu, zanj velja podobno kot Maurasse (2016) pravi o razmišljujočem praktiku v zdravstvu: potrebuje veščine, ki vključujejo aktivno poslušanje, reflektivno držo, zadržane sodbe, vstop v svet manjšin, ter sledi načelom sprejemanja kompleksnosti različnosti in drugačnosti, kritičnega pogleda na lastno odprtost za učenje od drugih in vzpostavljanja interakcije z vsemi v pedagoškem procesu na načine, ki so jim najbolj razumljivi in blizu.

Naj sklenem z mislijo, ki jo parafraziram po Briançon (2019): Dovolimo si razmišljati o neznanem, o drugačnem v vseh oblikah in na vseh ravneh. Razmišljanje o drugačnosti je že samo po sebi transformativen in emancipatoren učni proces, ki se začne s tem, da se vprašamo, česa ne (po)znamo, ter se zavemo lastnega odnosa do drugih, do sebe in do še neznanega znanja.

Dodatek

Ob koncu predstavljam nekaj vaj in s tem enega od načinov, kako v socialni pedagogiki reflektiramo družbeno stvarnost na osebni ravni, kar nam daje možnost, da vzpostavimo povezavo tudi z lastnim življenjem.

Vaja 1²: *Spomin na druge in drugačne*

Pomislite na svoje zgodnje spomine iz otroštva, kako ste začeli spoznavati drugačnost.

Vprašajte se, kakšna sporočila o tem, kdo so drugačni, ste prejeli iz okolja. Kakšne so vaše izkušnje?

Kakšne misli in čustva ste ob srečanju z drugačnimi doživljali? Se lahko spomnite konkretnega primera?

Ko raziskujete svoje zgodnje spomine, kaj vam pri tej temi najbolj izstopa? Je kaj, kar vas preseneča?

Morda lahko prepoznate rdečo nit, ki povezuje vaše misli in čustva, ki so ostala vse do danes?

Delite svojo zgodbo še s kom s podobnim ali z drugačnim družbenim ozadjem, da boste lahko primerjali, kako podobne ali različne so izkušnje drugih in kaj so se naučili o drugačnosti v času svojega odrasčanja.

Vaja 2: *Moj krog*

2 Vaje v pričujočem prispevku so prirejene in vsebinsko nadgrajene po Singh (2019).

Ustavite se za trenutek in razmislite, pripadnost katerim skupinam je pomembna za vas in za razumevanje vaše identitete.

Katera izgovorjena in neizgovorjena, a kljub temu posredovana, sporočila ste prejeli o kulturi, v kateri se odraščali?

Kako se je to kazalo v vaši družini, šoli, soseščini, na delu?

Kdo so ljudje, s katerimi se družite in delite svoj življenjski prostor?

Katere medije berete in spremljate?

Kako preživljate svoj prosti čas?

Po katerih načelih vzgajate ali želite vzgajati otroke?

Vaja 3: *Odčarani krog predsodkov*

Razmišljajte o lastnem odnosu do manjšinskih družbenih skupin.

S katerimi stereotipi in predsodki ste se srečali kot pripadnik/-ca večinske ali manjšinske skupine?

Kdo so manjšine, ki jih ne razumete ali se jih bojite?

Ali obstajajo manjšine, ki so vas od nekdaj zanimale in ste jih želeli spoznati?

Kako dobro poznate določene manjšine? Na čem je vaše znanje osnovano? Kako si lahko pridobite več (relevantnih) informacij?

Soočite se z lastnimi predsodki in jih raziščite.

Eden od načinov, kako preseči lastne predsodke, je tudi obisk žive knjižnice. Jo poznate? Ste kdaj razmišljali o obisku? Pozanimajte se, kdaj in kje je to mogoče.

Vaja 4: *Majhna riba – velika sprememba*

Več majhnih rib, ki se trudijo za isto stvar, naredi spremembo.

Najprej se vprašajte, ali ste za spremembe resnično motivirani in na čem temelji vaša motivacija.

Kje vidite možnosti za drugačno ravnanje? Kje so vaše močne točke?

Kakšno podporo potrebujete pri spreminjanju lastnega odnosa do drugačnih in kje jo lahko dobite?

Kateri je vaš naslednji korak?

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

Bathmaker, A. in Bowl, M. (2018). Institutional diversification and student diversity in English higher education. V M. Bowl, C. McCaig in J. H. Hughes (ur.), *Equality and differentiation in marketised higher education* (str. 119–147). Palgrave Macmillan.

Beauchamp-Pryor, K. (2013). *Disabled students in Welsh higher education: A framework for equality and inclusion*. Sense Publishers.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Bertagnolio, M. (2017). Moving to and with: Understanding the construction of race and privilege. V J. Newton in A. Soltani (ur.), *New framings on anti-racism and resistance, volume 2 – Resistance and the new futurity* (str. 93–107). Sense Publishers.

Bhopal, K., Brown, H. in Jackson, J. (2018). Should I stay or should I go? BME academics and the decision to leave UK higher education. V J. Arday in H. S. Mirza (ur.), *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy* (str. 125–139). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>

Boesch, E. E. (2006). The enigmatic other. V L. M. Simão in J. Valsiner (ur.), *Otherness in questions: labyrinths of the self* (str. 3–9). Information Age Publishing.

Briançon, M. (2019). *The meaning of otherness in education: stakes, forms, process, thoughts and transfers*. Wiley.

De Beauvoir, S. (1999). *Drugi spol*. Delta.

Dixon, L., Salinas, M. in Marques, L. (2016). Advances and challenges in conducting research with diverse and vulnerable populations in a healthcare setting: Reducing stigma and increasing cultural sensitivity. V R. Parekh in E. W. Childs (ur.), *Stigma and prejudice: touchstones in understanding diversity in healthcare* (str. 303–324). Humana Press.

Dragoš, S. in Leskošek, V. (2003). *Družbena neenakost in socialni kapital*. Mirovni inštitut.

Elias, S. in Feagin, J. R. (2016). *Racial theories in social science: A systemic racial critique*. Routledge.

Erjavec, K. in Poler Kovačič, M. (2007). *Kritična diskurzivna analiza novinarskih prispevkov*. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.

Gaber, S. in Tašner, V. (2010). Segmentation in HE – a frequently overlooked form of the reproduction of inequality. V *EUNET/CEPS Sympósion* (str. 22–27). <http://www.pef.uni-lj.si/ceps/projekti/dep/present-after/proceedings-finall.pdf>

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Guerra, R., Hehman, E. in Saguy, T. (2016). A common ingroup identity: Categorization, identity, and intergroup relations. V T. N. Nelson (ur.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, second edition (str. 433–454). Psychology Press.

Grobelšek, A. (2014). *Konstruiranje in reprezentiranje drugačnosti v lokalnem kontekstu* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Hall, S. (2003). The spectacle of the »other«. V S. Hall (ur.), *Representation: Cultural*

representations and signifying practices (str. 223–290). Sage.

Heitzeg, N. (2016). *The school-to-prison pipeline: education, discipline, and racialized double standards*. Praeger.

Jalušič, V. (2015). Rasizem, ideologija in sovraštvo: Poskus razumevanja sodobnega rasizma in EU antirasističnih politik v luči teze o rasizmu brez rase. *Časopis za kritiko znanosti*, 26(2/4), 28–43.

Kaminski, M. (2004). Running into the wind: The experience of discrimination in an academic workplace. V J. L. Chin (ur.), *The psychology of prejudice and discrimination, volume 3: bias based on gender and sexual orientation* (str. 93–111). Praeger Publishers.

Kearney, R. (2005). *Strangers, gods and monsters: Interpreting otherness*. Routledge.

Kernahan, C. (2019). *Teaching about race and racism in the college classroom: Notes from a White professor*. West Virginia University Press.

Kite, M. E. in Whitley, B. E. (2016). *The psychology of prejudice and discrimination*, third edition. Routledge.

Kogovšek, N. in Petković, B. (2007). *O diskriminaciji: priročnik za novinarke in novinarje*. Mirovni inštitut.

Kuhar, R. (2009). *Na križiščih diskriminacije: Večplastna in intersekcijska diskriminacija*. Mirovni inštitut.

Kuhar, R. (2010). *Intimno državljanstvo*. Škuc.

Leskošek, V. (2005). Sovražni govor kot dejanje nasilja. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem* (str. 81–96). Mirovni inštitut.

Mannarini, T., Salvatore, S. in Veltri, G. A. (2020). Identity, otherness, and psycho-cultural dynamics. V T. Mannarini, G. A. Veltri in S. Salvatore (ur.), *Media and social representations of otherness: Psycho-social-cultural implications* (str. 1–16). Springer.

Maurasse, S. L. (2016). Looking outward and inward: The role of introspection in expanding and consolidating our understanding of diversity. V R. Parekh in E. W. Childs (ur.), *Stigma and prejudice: Touchstones in understanding diversity in healthcare* (str. 339–352). Humana Press.

Mirza, H. S. (2018). Racism in higher education: »What then, can be done?«. V J. Arday in H. S. Mirza (ur.), *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy* (str. 3–23). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>

Newton, J. (2017). Anti-Black racism, resistance, and the health and well-being of Black bodies in public education. V J. Newton in A. Soltani (ur.), *New framings on anti-racism and resistance, volume 2 – Resistance and the new futurity* (str. 45–64). Sense Publishers.

Ngatai, L. (2010). »Who is this cowboy?« – Challenging the cultural gatekeepers. V V. Sheared idr. (ur.), *The handbook of race and adult education: a resource for dialogue on racism* (str. 83–94). Jossey-Bass.

Pilkington, A. (2018). The rise and fall in the salience of race equality in higher education. V J. Arday in H. S. Mirza (ur.), *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy* (str. 27–45). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>

Razpotnik, Š. (2017). Emancipatorne prakse s perspektive študentske populacije. *Andragoška spoznanja*, 23(2), 51–71. <http://dx.doi.org/10.4312/as.23.2.51-71>

Reay, D. (2018). Race and elite universities in the UK. V J. Arday in H. S. Mirza (ur.), *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy* (str. 47–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-60261-5>

Rebolj, A. B. (2014). Stališča in predsodki o študentih s posebnimi potrebami. *Andragoška*

spoznanja, 20(1), 75–86. <http://dx.doi.org/10.4312/as.20.1.75-86>

Ruhrmann, G., Kollbeck, J., Moltgen, W., Sievert, H., Fazlić, N., Thanscheidt, G. in Joepgen, M. (1995). *Das Bild der Ausländer in der Öffentlichkeit: Eine theoretische und empirische Analyse zur Fremdenfeindlichkeit*. doi 10.1007/978-3-322-92580-0

Samuels, R. (2018). *Educating inequality: Beyond the political myths of higher education and the job market*. Routledge.

Singh, A. A. (2019). *The racial healing handbook: Practical activities to help you challenge privilege, confront systemic racism & engage in collective healing*. New Harbinger Publications.

Ule, M. (1997). Šarm manjšin. *Družboslovne razprave*, 13(24–25), 9–22.

Ule, M. (2005). Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega sveta. V V. Leskošek (ur.), *Mi in oni. Nestrpnost na Slovenskem* (str. 21–40). Mirovni inštitut.

Van Dijk, T. A. (2000). New(s) racism: A discourse analytical approach. V S. Cottle (ur.), *Ethnic minorities and the media* (str. 33–49). Open University Press.

Zaviršek, D. in Bercht, S. (2012). Izkušnje otrok in mladih iz mavričnih družin v Sloveniji. V D. Zaviršek in A. M. Sobočan (ur.), *Mavrične družine grejo v šolo: Perspektive otrok, staršev in učiteljic* (str. 51–83). Univerza v Ljubljani, Fakulteta za socialno delo.

RAZLIČNOST V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU

Darja Zorc Maver

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Članek obravnava družbene spremembe v postmoderni, ki jih lahko razumemo kot nove možnosti za utekočinjenje otrdelih življenjskih potekov in novih kreativnih možnosti. Ambivalenca in različnost sta osrednji značilnosti postmoderne, ki zaznamujeta tudi sodobne identitete in negotovosti, ki so z njo povezane. Obravnava različnosti je pomembna za visokošolski prostor, ki ga razumemo kot vzgojno-izobraževalni prostor, ki ne omogoča le novega znanja, ampak tudi novo razumevanje sebe in sveta. Nujno je, da se vprašanja, povezana z razlikami v visokošolskem prostoru, obravnavajo in s tem odpirajo možnosti za preseganje univerzalističnih binarnih logik razmišljanja. Univerza je tudi vzgojno-izobraževalni prostor, kjer se reproducirajo socialne neenakosti in te teme je treba raziskovati in odpirati nove možnosti za zmanjševanje neenakosti.

Ključne besede: postmoderna, pluralizacija, različnost, socialna neenakost, visokošolski prostor

Uvod

Življenje je v modernih zahodnih družbah postalo za ljudi vseh starosti v primerjavi s prejšnjimi obdobji precej bolj nepregledno. Francoski teoretik Lyotard analizira v svojem delu *La Condition postmoderne* značilnosti postmoderne zavesti, ki jo označi kot zavest, ki radikalno prelomi z ideološko-epistemološkim okvirjem moderne. Z Lyotardom je postmoderna definirana kot konec velikih zgodb. Seveda je tudi postmoderna zgodba neka oblika nove zgodbe, vendar je to paradoksalna zgodba, z njegovimi besedami: »Zato je treba preoblikovati in reči, da enotnosti družbe ali, gledano z njene perspektive, sveta ni več mogoče uveljavljati kot načelo, temveč le kot paradoks. Končna podlaga v paradoksu velja za eno osrednjih značilnosti postmoderne misli. Paradoks je ortodoksnost našega časa« (Lyotard, v Welsch, 1988, str. 191).

Ravno te procese pluralizacije vidi Lyotard kot možnost za razvoj samorefleksivne postmoderne znanosti. Postmoderno razmišljanje ne razume socialnih sprememb samo kot kumulacijo tveganj, ki zahtevajo pasivnost posameznika, ampak predvsem kot dejstvo in možnost, ki ga sprejmemo brez resignacije. In pravi: »Habitus postmoderne tako eksplicitno in implicitno spodbuja radovednost; spremembe označuje za individualni izziv. Postmoderna

miselnost ne razume kulturnih in družbenih sprememb kot takšnih kot kopičenje tveganj, ki spodbujajo samo pasivnost, raje spodbuja posameznikove navade, ki omogočajo, da se življenjepisi kristalizirajo. Postmoderna perspektiva se resnično začne, če jo hočemo, ko jo razumemo kot dejstvo in priložnost, vendar brez resignacije in žalosti« (Wirth, 2012, str. 20).

Tovrstno gledanje omogoča družboslovnim znanostim, da socialne spremembe razumejo kot nove možnosti za utekočinjenje otrdelih življenjskih potekov in novih kreativnih možnosti pozicioniranj posameznikov. Prav tako individualizacija vodi v fragmentacijo individuuma ter zanj predstavlja izkušnjo negotovosti in odprtosti. To pomeni, da si moramo danes vedno znova in znova zagotoviti svoj prostor. Varnost ni enostavno dana. Garancija, kdo smo, ni več samoumevna. Prav tako ni več zagotovljena od zunaj. Tako si moramo sami stalno vedno znova zagotavljati svojo identiteto (Charim, 2018, str. 37). In ravno to nas je zelo spremenilo. Da je naša identiteta vedno samo ena možnost od mnogih drugih. To pomeni, da danes ne moremo biti več nesporno, samoumevno mi sami (Charim, 2018, str. 47). Ambivalenca, ki spremlja tovrsten pojav, je za Baumann – poleg holokavstva in sociološke postmoderne – osrednja tema njegovih socioloških analiz (Junge, 2000, str. 189). Ambivalenca je po Baumannu možnost, da enemu predmetu ali dogodku pripišemo več kot zgolj eno kategorijo.

Baumann moderno opisuje kot »vojno proti ambivalentnosti«, prehod med modernostjo in postmodernizmom, rekoč: »Če modernost ne more biti uspešna pri oblikovanju jasne klasifikacije, je jedro modernosti postmodernizem, povečanje dvoumnih klasifikacijskih sistemov« (Baumann, 1995b, str. 88). Koncepti postmodernizma ne smejo vsebovati »metafore napredka, na kateri so temeljile vse konkurenčne teorije sodobne družbe« (Baumann, 1995a, str. 224).

Različnost in ambivalentnost sta osrednja pojma postmodernih družboslovnih znanosti (Kleve, 1999, 2003). Tu je treba poudariti, da so večkontekstualnost, pluralnost, različnost in ambivalentnost imeli svoje mesto že z razvojem funkcionalno diferencirane družbe. Kar je za postmoderno novost, je sprejemajoče ravnanje s temi značilnostmi. Družbene različnosti, kot so spolne ali etnično-kulturne pripadnosti, so strukturne značilnosti naše družbene realnosti. Le-te oblikujejo biografije, interakcije in institucije – med katerimi je tudi univerza. Pomembno je, da te različnosti postanejo predmet obravnavanja.

»Postmoderne miselne figure senzibilizirajo za ambivalentno, za dvoumno, paradoksalno in protislovno in predlagajo dvom, kadarkoli je nekaj opisano kot nedvoumno, enotno ali brez protislovja« (Kleve, 2003, str. 89). Hkrati postajajo sodobni ali monokulturni pojmi »normalnosti« anahroni. Tipičen

postmoderni pristop k analizi in reševanju posameznih ali družbenih problemov in dejstev je, da razporeditev virov v družbenih sistemih, kot so družina ali družbeni prostori, ni več samo vzrok za posamezne omejitve, temveč tudi vir različnih posameznikov, manevrski prostor za možnosti za ukrepanje (Wirth, 2012, str. 79).

V praktični teoriji je postmoderno izhodišče nerazločljivost konformnosti in odklonskosti, saj »ni več mogoče jasno določiti, od katere norme ljudje odstopajo in glede na katere norme jih je potrebno prilagoditi in ponovno vključiti, jasne nedvoumne usmeritve se izgubijo« (Kleve, 1999, str. 238). V družbi, v kateri strukturna neskladnost postane bolj ali manj norma, socialna pedagogika ne ve več, s katerim odstopanjem naj začne in po kateri normi bi se morala normalizirati.

Keupp (2010), ki analizira temeljne spremembe družbe, jih opiše z naslednjimi spremembami:

- daljnosežne kulturne, politične in gospodarske spremembe, ki jih določata kapitalizem in globalne digitalne mreže;
- spreminjanje biografskih vzorcev, ki jih je mogoče vedno manj črpati iz predhodnih določitev običajnih biografskih idej;
- spremembe vrednot, ki na eni strani podpirajo nove koncepte življenja, hkrati pa v svoji pluralizirani obliki vodijo do izgube vrednot, ki so nedvoumno veljavne in zahtevajo bolj samoupravičene vrednostne odločitve;
- spremenjene spolne konstrukcije, ki pa kljub temu niso premagale patriarhalnih norm in družinskih vzorcev;
- pluralizacija in nestandardizacija vzorcev družinskega življenja, katerih obstoj je vedno manj varen in zahteva, da se vključeni ljudje zelo trudijo pri delu z odnosi;
- naraščajoča neenakost v dostopu ljudi do materialnega, družbenega in simbolnega kapitala, kar hkrati vodi do neenake porazdelitve možnosti v življenju;
- povečanje migracij in posledičnih izkušenj s kulturnimi razlikami ter povežovanje teh razlik z novimi hibridnostmi, ki pa jih določene skupine prebivalstva dojemajo kot grožnjo;
- naraščajoč vpliv medijev, ki niso imeli le statusa osrednjega izobraževalnega organa, temveč s svojo visoko stopnjo predstavitve nasilja vsaj bistveno spodbujajo ljudi, da se navadijo na nasilje.

Pluralizacija pomeni raznolikost, ki se useda v vsakega od nas. Pluralizacija pa za posameznika pomeni manj identete. Mi smo danes manj Jaz, ker smo omejeni, ker nismo samoumevni, ker smo postavljeni pod vprašaj. Smo neceli Jazi, naša lastna identiteta je danes vedno navezana na druge identitete,

identitete, ki so lahko popolnoma drugačne. Smo manj samoumevni Jaz. Živimo v identitetnem prekariatu. In kot vsak prekariat, tudi ta zahteva od nas več dela kot pa varni, fiksni odnosi (Charim, 2018, str. 48). Če v razredu sedi muslimanski učenec poleg židovskega in ateističnega – potem to spremeni vsakega posameznika, ki tam sedi. Vsak ve, da je njegova identiteta le ena od opcij. Vedenje, izkušnja različnosti in doživljanje pluralnosti se vpisujejo v vsakega od nas in neodvisno od tega, kakšen je naš odnos do tega. Mnogi občutijo to kot svobodo, osvoboditev, mnogi pa kot izgubo, globoko negotovost in grožnjo.

Jasne in nedvoumne norme in vrednote, trdne pripadnosti in jasna zaporedja osebnih življenjskih potekov, varni moralni in etični standardi, jasne socialne predstave – vsi ti pomembni predpogoji za izgradnjo osebnosti danes vse prepogosto manjkajo. Vsak mora sam s seboj in z drugimi »izpogajati« svoj življenjski stil, določiti svoj življenjski načrt, ga vedno znova fleksibilno spreminjati in prav tako tudi podobo o samem sebi. »Sodobni posameznik« potrebuje visoko stopnjo fleksibilnosti v orientaciji, spremljanje in izrazito sposobnost samoregulacije ter sposobnost, da vpliva na lastno delovanje. Za smiselno ocenjevanje in obvladovanje različnih zahtev in alternativnih ukrepov je potreben »notranji kompas« (Hurrelmann in Ulich, 2002; Höfer in Keupp, 1997). S to situacijo se lahko spopadete produktivno, če razvijete visoko virtuoznost vedenja in obdelave problemov, da se spoprimate z različnimi percepcijami in zahtevami v različnih situacijah in na področjih življenja ter v tem najdete pot do sebe (Hurrelmann in Bründel, 2003).

Različnost in visokošolski prostor

Vprašanje je, kako visokošolski prostor obravnava in reflektira sodobne družbene spremembe? V luči posebne, tradicionalne ideje univerza predstavlja institucijo, katere posebnost, v nasprotju z drugimi institucijami, je v tem, da je zavezana vzpostavitvi, predelavi in vzdrževanju znanja. Univerza je prostor, kjer se nenehno premišlujejo, preizprašujejo koncepti in spoznanja, v tem smislu je privilegiran kraj. Vsaj v tako imenovanih humanističnih vedah koncept človeškega bitja ni izključno, ampak neizogibno pod vprašajem (prim. Derrida, 2001, str. 19). Univerza ni prostor, kjer bi bil določen ali celo vnaprej določen koncept človeškega bitja, temveč prostor, kjer se raziskujejo in problematizirajo pogledi in ideje. Zaznave, podobe in upodobitve ljudi so vedno znova postavljeni pod vprašaj. Univerza ni samo prostor učenja. Je prostor, kjer izobraževalni procesi postanejo mogoči v praksah izpraševanja za tiste, ki te prakse izpraševanja izvajajo ali pri njih sodelujejo, poslušajo, berejo in govorijo (Meder, 2004).

Univerza ni samo prostorska skupnost, stavba in prostor, ampak predvsem kulturna praksa, ki jo morajo njeni akterji nenehno soustvarjati. V tem pogledu je takšno pojmovanje univerze precej v nasprotju s sodobnimi trendi, kjer so v ospredje postavljeni cilji, kot so ekonomizacija in neposredna uporabnost znanja na trgu.

»Vsakdanja izkušnja različnosti je v našem življenjskem okolju postala običajna. Pluralnost in raznolikost svetovnih nazorov, norm, perspektiv, izkušenj, pričakovanj, življenjskega sloga itd. so se v naši družbi že pokazali kot normalni. Vsak dan se srečujemo različnostjo. Za to pa potrebujemo – predvsem za premagovanje strahu pred drugačnostjo – novo, postmoderno stanje duha in duha (Lyotard), za katerega drugačnost ne pomeni več zahteve za prilastitev, asimilacijo, integracijo. Potrebujemo razmislek o drugačnosti, ki se osvobodi negativne podobe razlike ter jo obravnava kot motor, generator in ne uničevalec družbenosti (Kleve, 1999). Če pogledamo, na kakšne načine so se obravnavale različnosti na pedagoškem področju, pa tudi na področju raziskovanja spola in migracij, ugotovimo, da so pedagoške institucije usmerjene na predstave o normalnosti ter pri tem izhajajo in razlagajo pojave različnosti iz perspektive deficita. Dejstvo, da imajo posamezniki različne učne dispozicije, vodi do oblik izključenosti in posebne obravnave tistih, ki ne izpolnjujejo institucionalnih pričakovanj o normalnosti. Različnost postane predvsem deficitno odstopanje (Mecheril, 2013; Wirth, 2012).

Univerza, piše Bernhard Waldenfels, je mejno mesto, kjer je normalnost običajnega učenja in znanja presežena z izjemnim in ne-normalnim (Waldenfels, 2009, str. 24). Univerzo razumemo kot pomemben vzgojno-izobraževalni prostor. Razprave o izobraževanju poudarjajo, da je izobraževanje konstitutivno povezano z izkušnjami različnosti. Ko se ukvarjamo z znanstvenim vedenjem, je tej različnosti dodeljeno mesto, ki nasprotuje zunajuniverzitetnemu znanju in ga izziva, da se na novo razume, vendar ne samo, da ponovno razume znanje, temveč tudi sebe v izražanju tega znanja. Univerza kot vzgojno-izobraževalni prostor (Bildungsraum) je osrednji prostor, v katerem so potrebni takšni procesi (Mecheril, 2013, str. 106).

V humanistiki in družboslovju različnost nikakor ni izključno modna tema postmoderne, prej lahko rečemo, da je postala osrednja tema v filozofskih, kulturnih, socioloških ali psiholoških diskurzih. Če je za socialno strukturo sodobne družbe značilno postopno oblikovanje razlik med družbenimi skupinami, razredi, sistemi, življenjskimi svetovi ali miljeji, potem moramo posvetiti pozornost vprašanju, kako se te razlike razumejo in obravnavajo.

Razlike je mogoče analizirati kot »rezultate družbenih konstrukcij«. Analično jih lahko razdelimo na bolj telesno naravnane (spol, spolnost, »rasa«/barva kože, narodnost, zdravje, starost ...), bolj (socialne) prostorske (razred,

narod /država, narodnost, sedečnost/izvor, kultura, sever-jug/vzhod-zahod ...) in bolj ekonomsko usmerjene (razred, lastnina, sever-jug/vzhod-zahod, družbena stopnja razvoja ...) razlike. Če so razlike razumljene in pojmovane kot rezultat prakse socialne diferenciacije, je s tem poudarjeno, da niso dane same po sebi, so »naravno« prisotne onstran zgodovinsko družbene ali so nespremenljive. Predstavljajo pogojne kategorije družbenega reda, vzdolž katerih so posamezniki socialno postavljeni ali se postavijo. Samoizkušnje (kot »homo- ali heteroseksualne«, »stare« ali »mlade«, »črne« ali »bele«), pa tudi prepoznavanje s strani drugih, niso povsem pasivni »sprejeti« pojavi. Posamezniki se do njih lahko vedejo aktivno, pritrtilno, odklonilno in kritično. Rase, spol, narodnosti, izobrazbene ravni, starševski status, geografske lege, spolne usmerjenosti so eni od mnogih načinov, kako se ta drugačnost izraža (Mecheril, 2013).

Večja ko je različnost, bolj je pomembno, da z njo ravnamo senzibilno in da smo pozorni na neenakosti, ki bi izhajale iz nje. Interseksionalnost ne razkriva samo obstoječih vplivov in njihovih medsebojnih učinkov, marveč izpostavlja socialne neenakosti in dimenzije moči. Družbene razlike, kot so spol in nacionalno-etno-kuturna pripadnost, so strukturne značilnosti družbene resničnosti, ki prežemajo biografije, delovanja in interakcije ter institucije – vključno z univerzo. Tu je pomembno, da te različnosti postanejo tema na predavanjih in seminarjih. Razumevanje različnosti na univerzi zahteva, kot pravi Mecheril »kompetenco o nekompetentnostii« (Mecheril, 2013). To pomeni razvoj refleksivnih prostorov, kjer v pedagoškem delovanju nimamo vnaprej predpisanega delovanja, ampak je naše delovanje pogojeno s stalno refleksijo. Univerza je tako svoboden prostor za odkrivanje, prostor pozornosti in samorefleksije. V ozadju tega razumevanja je sprejemanje lastne negotovosti, ki je osrednje izhodišče za kritično-refleksivno delovanje v izobraževalnem kontekstu, da bi se lahko vključili v situacijsko in s tem povezano zapletenost prakse. To pa zahteva soočanje s strahom pred izgubo suverenosti, za kritično spraševanje lastnega znanja glede njegovih meja, njegove uporabnosti in vključevanja v prevladujoče odnose.

De-konstruktivistične miselne tradicije poudarjajo drugačen pogled na različnost. Ukvarjajo se s tistimi procesi, v katerih se razmerja razlik, reda in predstav sploh producirajo in predpisujejo (Wirth, 2012). Domnevno naravne, samoumevne družbene ureditve oz. ureditve družb kot spolna razmerja, razlikovanje med invalidi in »ne-invalidi«, so tako na splošno prepoznavni kot zgodovinsko in kulturno pogojeni odnosi. Ni več vprašanje, čemu (katere) razlike obstajajo in kako jih je treba opisati, temveč raziskovanje tistih procesov, ki te razlike vzpostavljajo in posameznika nagovarjajo, da se tudi sam razume in predstavlja v odgovarjajočih binarnih logikah (Mecheril, 2013, str. 15). Po eni strani dekonstruktivne strategije omogočajo potrebno problematizacijo

binarnih okvirov razlike s prikazom nasilnega značaja simbolnih redov in pomagajo oblikam življenja, ki veljajo za drugačne, nenormalne, nedoločne ali nežive, da »pridobijo svoje pravice«. Po drugi strani pa zahteve po nedoločnosti in utekočinjanju grozijo, da bodo zanikale vsakodnevne samopodobe posameznikov, ki ne (želijo, zmorejo) slediti novem fluidnim identitetam (Mercheril, 2013, str. 17).

V intersekcionalnosti se zastavlja tudi vprašanje povezanosti, kako (ter pod kakšnimi pogoji in s kakšnimi posledicami) se razlike v določenih praksah (in povsem drugače, odvisno od konteksta) povezujejo. Nenazadnje to postavlja pod vprašaj tudi enodimenzionalne ali povsem aditivne koncepte vzpostavitve razlik (prim. npr. Winkler in Degele, 2010).

Luhmann in njegov kolega Karl Eberhard Schorr dvomita o nameri šole osnovnega izobraževalnega sistema, da bi vse otroke obravnavala enako (Luhmann in Schorr, 1979). Otroci, ki zaradi različnih predpogojev v šolo pridejo kot neenaki, so v šoli formalno razglašeni za enake, in tako nastane »paradoks neenakosti enakih«. Tako sta Luhmann in Schorr pokazala, da je kljub nasprotujočim sile namenom šole le-ta vedno imela selekcijsko funkcijo in tega ne bo mogoče premagati z reformnimi projekti. Tako kot drugi sistemi se tudi izobraževalni sistem na koncu vedno reproducira.

V okviru prepoznavanja ključnih razlik je potrebna sprememba rutin in organizacijskih oblik izobraževalnih ustanov, zlasti na tistih področjih izobraževanja, za katera je razlika najbolj vidna, npr. na področju inkluzije in medkulturnega izobraževanja. Tu so potrebne spremembe rutin in organizacijskih oblik izobraževalnih ustanov, ki bi družbenim skupinam, ki imajo slabše pogoje, zagotovile boljše možnosti. Ustrezni pristopi morajo spodbujati inkluzivne prakse, kjer se upoštevajo individualne razlike, predznanja in druge sposobnosti

Socialna nenakost, različnost in visokošolski prostor

Za demokratično izobraževanje je pomembna maksima, da imajo vsi enake možnosti za izobraževanje. To v praksi pomeni, da formalno ni nihče izključen od dostopa do izobraževanja na osnovi svoje slojne, spolne ali narodne pripadnosti. Bolj podroben pogled pokaže, da ravno ti elementi močno vplivajo na izbiro, vstop, uspešno/neuspešno izobraževanje v visokošolskem prostoru.

Knjiga z naslovom *Študije primerjalne neenakosti* je ena od redkih raziskav v slovenskem prostoru, ki se ukvarja z vprašanji socialne nenakosti v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Avtorja Gaber in Marjanovič Umek

v njej ugotavljata, da kljub povečanemu številu diplomantk in diplomantov v zadnjih letih socialni izvor še vedno pomembno določa odločitev za šolanje in uspeh. Študenti in študentke iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom se pogosteje odločajo za višješolske programe, če pa se odločijo za univerzitetni študij, se odločijo za manj prestižne študijske programe (učiteljstvo, tehnični poklici). Populacija iz srednjega ali višjega razreda pa se nesorazmerno pogosto odloča za študij prava, arhitekture in medicine (Gaber in Marjanovič Umek, 2009, str. 30).

Mnoge raziskave (Gaber in Marjanovič Umek, 2009; Bargel idr., 2008) poudarjajo močno povezanost med stopnjo izobrazbe in socialno pripadnostjo. Tu je pomembna predvsem povezava med izobrazbo staršev in izbiro študija, kar kaže na visoko socialno selektivnost študija. Evropska raziskava je pokazala, da študenti in študentke iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom izbirajo višješolske programe in jih je manj na magistrskih stopnjah študija (Bargel idr., 2008, str. 13).

Spolno specifične razlike se ne kažejo samo v številčni reprezentaciji spola na različnih študijskih programih, temveč tudi pri sami izbiri študija, kjer še vedno velja, da se izbira študija odvija na osnovi binarnih tradicionalnih spolnih predstav o ženskih in moških poklicih. Čeprav se na prvi pogled zdi, da je študij »prostovoljna izbira«, pa podrobnejše analize pokažejo, da na izbiro vplivajo socializacija in biografski poteki, kjer se izkaže, da imajo moški drugačne predstave, kompetence in samopredstave kot ženske. Tako se izbira, dostop do študija in končni izhodi še vedno nanašajo na mehanizme družbene nenakosti. Znano je, da na primer šolarji iz slabo izobraženih ali socialno ogroženih družin veliko redkeje študirajo, ampak tudi da ljudje z migrantskim poreklom veliko pogosteje opustijo študij in obe skupini redkeje iščeta znanstveno kariero kot otroci iz akademskih gospodinjestev (De Rider idr., 2008, str. 42).

V tem pogledu je pomembno razmerje med habitusom študentov in akademsko kulturo, kajti od tega, kako dobro študentom uspe to uskladiti, je odvisno kako blizu ali kako tuja jim je akademska kultura. Liebau in Huber (1985, str. 336) vidita, da je za uspeh pri študiju odločilno ujemanje med običajnim vsakdanjim življenjskim stilom in obliko učenja, ki jo določa in zahteva akademska kultura.

Za razumevanje povezanosti različnosti in socialne neenakosti so pomembne študije biografskih potekov, ki analizirajo povezave med življenjsko zgodbo posameznika, njegovo socializacijo ter različnimi izkušnjami študentov in študentk. Tu se pokaže, kako so biografije, izobraževalni procesi in študijske težave med seboj povezani (Kokemohr in Marotzki, 1989).

»Ni samo znano, da na primer šolarji iz slabo izobraženih ali socialno ogroženih družin veliko redkeje študirajo, ampak tudi, da ljudje z migrantskim poreklom veliko pogosteje opustijo študij in obe skupini ljudil redkeje iščejo znanstveno kariero kot otroci iz akademskih gospodinjestev «(De Rider idr., 2008, str. 42).

Kompleksna povezava med življenjsko zgodovino in študijskimi izkušnjami je jasna predvsem v biografskih študijah o visokem šolstvu (za pregled glej Friebertshäuser, 2006). Po eni strani izobraževalni procesi na univerzi temeljijo na institucionalnih in kurikularnih zahtevah, pri katerih lahko študentom spodleti ali ne. Hkrati je univerza socialni prostor, v katerem se interakcije, znanja in izkušnje zasidrajo v življenjskem svetu posameznika ter v katerem posameznik gradi svojo socialno in kulturno pripadnost. Tudi na univerzitetnem področju je pripadnost glede na različne izobraževalne miljeje ter vse bolj nestandardizirane in pluralizirane izobraževalne poti posameznika vse težje vzpostaviti.

Za označevanje in razumevanje različnosti se je v zadnjem času uveljavil pojem raznolikosti »diversity«, kjer tuje univerze posvečajo tej temi posebno skrb. Raznolikost se tu nanaša na individualne ali skupinske socialne razlike med osebami, kot so spol in spolna identiteta, starost, spolna usmerjenost in identiteta, etnični izvor, kulturna, politična ali verska pripadnost, fizično ali duševno stanje ter zdravstveno, socialno-ekonomsko in predhodno izobrazbo. Vsi lahko igrajo vlogo pri dostopu in uspehu pri pridobivanju visokošolske izobrazbe ali nadaljevanju akademske ali administrativne kariere na univerzi.

Raznolikost je torej analitično-empirična izjava o učinkovitosti razlik, identitet in pripadnosti, hkrati pa je raznolikost normativno-regulativni pristop, ki sprašuje in išče načine prepoznavanja razlik, identitet in pripadnosti. Raznolikost je tako praksa prepoznavanja in priznanja drugačnosti, pa tudi praksa, ki lahko zmanjša izključenost marginaliziranih pripadnosti, položajev in identitet (Mecheril in Klingler, 2010, str. 105).

Po eni strani je treba »videti« in upoštevati razlike, da se lahko osredotočimo na pomanjkljivosti in na primer, da se lahko zoperstavimo »enakemu obravnavanju ne-enakih«. Po drugi strani pa pristopi, ki so občutljivi na razlike, tvegajo neustrezno obravnavanje razlik: s tem, ko določene razlike postanejo pomembne ali se druge spregledajo. Ko posameznika »razumemo« le na osnovi razlik, lahko ponovno ustvarjamo nove razlike (Mecheril in Klingler, 2010, str. 109). Senzibilno ravnanje z različnostjo zahteva stalno reflektivno delovanje.

Zaključek

Študenti prihajajo na univerzo z različnimi biografskimi izkušnjami, iz različnih socialno-ekonomskih in kulturnih okolij. Če je univerza prostor, kje se nenehno preizprašujejo samoumevne predpostavke družbe, potem je nujno, da v pedagoškem procesu damo prostor razumevanju in priznavanju različnosti, ki je ne razumemo zgolj kot odklon od normalnosti. Študent ima tu možnost, da na novo integrira svojo dosedanjo biografijo z odkrivanjem drugačnega razmišljanja o stvareh, ki so se prej zdele samoumevne. Šele tovrstni razmisleki študentom omogočajo kritičen pogled na socialno neenakost in dimenzije moči v družbi. Tovrstna znanja študentom prek predavanj, seminarjev in diskusij omogočajo, da iz nje izstopijo drugačni, kot so bili pred tem.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP).

Literatura

- Bargel, T., Ramm, M. in Maltrus, F. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23639/ssoar-2008-bargel_et_al-studiensituation_und_studentische_orientierungen.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23639/ssoar-2008-bargel_et_al-studiensituation_und_studentische_orientierungen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&Inkname=ssoar-2008-bargel_et_al-studiensituation_und_studentische_orientierungen.pdf) hochschulforschung/publikationen/PublikatBerichte/Langbericht2008.pdf
- Baumann, Z. (1995a). *Ansichten der Postmoderne*. Argument Verlag.
- Bauman, Z. (1995b). *Moderne und Ambivalenz: das Ende der Eindeutigkeit*. Fischer Taschenbuch.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkampff.
- Charim, I. (2018). *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Zsolnay Verlag.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Suhrkampff.
- De Ridder, D., Lechsenring, H. in Stuckrad, von T. (2008). Diversity Management. *Wissenschaftsmanagement*, 41–43. https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim_2008_04_daniela_de_ridder_hannah_leichsenring_thimo_von_stuckrad_diversity_management.pdf
- Friebertshäuser, B. (2006). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. V H. H. Krüger in W. Marotzki (ur.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (str. 279–299). VS Verlag.

- Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2009). *Študije (primerjalne) neenakosti*. Center za študij edukacijskih strategij.
- Höfer, R. in Keupp, H. (1997). *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Suhrkamp
- Hurrelmann, K. in Ulich, D. (2002). *Neues Handbuch für Sozialisationsforschung*. Beltz.
- Hurrelmann, K. in Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Beltz Verlag.
- Junge, M. (2000). *Ambivalente Gesellschaftlichkeit: die Modernisierung der Vergesellschaftung und die Ordnungen der Ambivalenzbewältigung*. Leske + Budrich.
- Keupp, H. (2010). *Vom Ringen um Identität in die spätmodernen Gesellschaft*. <https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2010/keupp-vom-ringen-um-identitaet-in-der-spaetmodernen-gesellschaft-lindauer-psychotherapiewochen2010.pdf>
- Kleve, H. (1999). *Postmoderne Sozialarbeit*. Kersting Verlag.
- Kleve, H. (2003). Soziale Arbeit – Arbeit an und mit Differenz. V H. Kleve, G. Koch in H. Müller (ur.), *Differenz und Soziale Arbeit* (str. 36–56). Schibri.
- Kokemohr, R. in Marotzki, W. (1989). *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I*. Peter Lang.
- Liebau, E. in Huber, L. (1985). *Die Kulturen der Fächer. Neue Sammlung*, 25, 314–339.
- Luhmann, N. S. in Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 345–365.
- Lytard, J. F. (1987). *Der Widerstreit*. Fink.
- Marotzki, W. in Kokemohr, R. (ur.) (1990). *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II*. Deutscher Studien Verlag.
- Mecheril, P. in Klingler, B. (2010). Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. V C. Machold, *Hochschule als transkultureller Raum* (str. 83–117). transcript Verlag.
- Mecheril, P. idr. (2013). *Differenz unter Bedingungen Differenz*. Springer.
- Meder, N. (2004). *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der Neuen Technologien*. Königshausen & Neumann.
- Waldensfels, B. (2009). Universität als Grenzort. V U. Hass, *Was ist eine Universität? Schlaglicht auf eine ruinierte Institution* 21–26. transcript Verlag.
- Welsch, W. (1988). Einleitung. V W. Welsch (ur.), *Wege aus der Moderne – Schlüsseltexte der Postmoderne – Diskussion* (str. 1–47). VCH Acta humaniora.
- Winkler, G. in Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Majuskul Medienproduktion GmbH.
- Wirth, J. V. (2012). *Helfen in der Moderne und Postmoderne: Fragmente einer Topographie des Helfens*. Carl-Auer Verlag.

GOJENJE KRITIČNEGA DIALOGA V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU ALI RADIKALNA VSAKDANJOST INOVATIVNOSTI

Špela Razpotnik in Darja Tadič
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Pomembna tema visokošolskega poučevanja v sodobnem času je ravno spodbujanje iniciativnosti ter vpletenosti študentk in študentov v učni proces kot protiutež pasivni in brezosebni konzumaciji podanega. Predpogoj za gojenje iniciativnosti je vzpostavljanje učnih prostorov, v katerih lahko stečeta dialog in demokratična izmenjava, ki osmisli študijske vsebine ter študentom in študentkam omogočita, da razvijajo aktiven odnos do vsebin ter s tem gradijo lastno državljansko in strokovno držo. V prispevku predstaviva pomen dialoga, kritičnega učenja in odpiranja prostorov vsebinskega ter problemskega soustvarjanja v visokošolskem prostoru. Predstaviva vse našete koncepte in jih postaviva v kontekst visokošolskega študija socialne pedagogike. Na primerih analizirava in pokaževa, kako lahko dialoško učenje, ki podpira povezovanje tem, relevantnih pri študiju, z lastnimi vsebinami in lastno konstrukcijo smisla, vodi k razvoju študentske iniciativnosti oz. inovativnosti, to je razvoju novih pristopov, bolje prilagojenih izzivom sodobnega časa in bližnjim skupinam ljudi, ki naj bi jih pri delu naslavljali. Besedilo empirično veževa na primere razvoja različnih inovativnih emancipatornih praks, ki so osnovane v dialogu, soustvarjanju in medprostoru med študenti in študentkami ter visokošolskimi učitelji in učiteljicami, v študijskem procesu in ob njem. Na podlagi fokusnih pogovorov, refleksij in individualnih intervjujev s študentkami in študenti izluščiva, katere so tiste prvine učenja v visokošolskem prostoru, ki jim pomagajo osmišljati študij ter spodbujajo njihovo iniciativnost in avtonomijo.

Ključne besede: kritično učenje, dialog, emancipatorne prakse, socialna pedagogika

Uvod

Pričujoči članek odpira razmislek o pogojih za inovativnost v visokošolskem prostoru. Avtorici sva zaposleni na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kjer predavava in vodiva manjše, bolj intenzivne oblike dela (vaje in seminarje) s skupinami študentk in študentov pretežno na oddelku za socialno pedagogiko, pa tudi na drugih oddelkih fakultete. V članku izhajava iz svoje pedagoške prakse in iskanja inovativnosti v pogojih najine visokošolske izkušnje. Zazreva se v pretekle izkušnje snovanja inovativnih praks, ki so se na oddelku razvijale v zadnjih letih, ter ugotavljava, kaj jim je skupnega. Ugotavljava, da so vse

nastajale v dialoškem in soustvarjalnem duhu ter bile zavezane emancipatornemu delovanju. Skozi oči vpletenih študentk in študentov analizirava, kako sami razumejo svoj angažma pri tem in kaj so prvine inovativnega učenja z njihove perspektive. Tako pogoje za inovativnost najdeva v odprtih, demokratičnih, dialoških oblikah sodelovanja s študenti in študentkami, kjer je ključnega pomena, da dialoškost deluje na vseh ravneh: tako na formalni kot tudi kot vodilo za izbiro vsebine. Ne glede na to, da izhajava iz nama bližnjih, socialnopedagoških praks, so ugotovitve prenosljive tudi na druga področja ravno z vidika, ker inovativnost najdeva v zelo osnovnih predpostavkah demokratičnega in dialoškega sodelovanja.

Pri konceptualizaciji področja se nasloniva na nosilce kritične pedagoške misli 20. stoletja, ki so se napajali tudi iz pomembnih intelektualnih tokov tistega časa, npr. eksistencializma, frankfurtske šole, francoskega skrukturalizma in poststrukturalizma, pa tudi latinskoameriških revolucionarnih in osvobajajočih praks. V prvi vrsti se nasloniva na misel brazilskega avtorja, Paola Freira, katerega teorija in praksa sta podlaga in navdih mnogim socialnopedagoškim in obče pedagoškim ter andragoškim pristopom, posebej še progresivnejšim. Uporabiva njegove definicije osvobajajočega izobraževanja, dialoga, ozaveščanja, pomena kolektivnega delovanja, dialoškega delovanja z družbenimi skupinami, ki jim je zgodovinsko odvzeta družbena moč. Ravno v letu 2019 je prvič izšel slovenski prevod njegovega dela *Pedagogika zatiranih*, iz katerega med drugim črpava v pričujočem članku. Poleg Freira se predvsem v vidiku formuliranja kritičnega izobraževanja nasloniva na s Freirovim delom navdihnjenega Petra McLarna iz ZDA, odmevnega misleca kritičnega izobraževanja, ki naj bo po njegovem angažirano, vpeto v procese spreminjanja sveta ter ne na videz iztrgano iz tokov zgodovine in s tem ideološko zaslužnjeno s strani obstoječih struktur moči. V omenjeni sklop sodi tudi John Dewey, eden vplivnih reformističnih pedagoških mislecev, prav tako iz ZDA. Naslednji, ki se iz omenjenih navdihuje, je Ira Shor s svojimi s prakso prepletenimi koncepti o učenju kot deljenju moči in pogajanju o kurikulumu (Shor, 1992, 1996). Poleg omenjenih se naslanjava tudi na druge avtorice in avtorje, naj bo z vidika ključnih opredelitev socialne pedagogike (npr. Darja Zorc Maver, Lisbet Eriksson idr.), družbeno angažiranih pristopov v njej ali emancipatornih praks, ki se iz nje porajajo.

Avtorji, na misel katerih se v članku naslanjava, niso operirali s konceptom inovativnost ali inovativno učenje. Kar je njihovi misli in delu skupno, je pojmovanje izobraževanja in učenja kot nečesa živega, dialoškega, nečesa, kar nastaja v prostorih vmesnosti, v enakovrednih odnosih priznavanja drugega kot avtonomnega. Takšen pedagoški prostor namreč zmore gojiti ustvarjalnost in daje pogum za emancipatorno delovanje. Avtorici oboje omenjeno razumeva kot glavni esenci tistega, kar popularno pogosto nosi oznako inovativnost. Misli in praksi avtorjev, na katere se naslanjava, pa je skupna tudi

konceptualizacija smotra izobraževanja, ki naj bo sprememba v smeri pravičnejšega in humanejšega družbenega okolja. V tem smislu gre torej za idejo, da je smoter izobraževanja ustvarjanje *novega* na najširši obče človeški ravni. Po temeljitem razmisleku ter analizi lastnega delovanja in lastnih pedagoških smotrov sva našli ravno v tovrstnih virih najbolj živo podlago za razmislek o nečem novem. Kadar namreč naša pedagoška agenda ni okostenela ter smo kot pedagoginje in pedagogi odprti za živi dialog, se v tem vmesnem, skupnem prostoru lahko poraja novo.

Tako pričujoči članek v obdobju, ko lahko govorimo o inflaciji termina »inovativnost«, obuja nadvse klasične vire, da bi pokazal pomen temeljnih prvin znotraj tudi visokošolskega izobraževanja, kot so dialog, soustvarjanje, kritična misel in krepitev moči. Vsi našteti pojmi so znotraj socialnopedagoške discipline pogosto slišani in izdatno prisotni. S člankom želiva razmisliti prav o teh temeljnih konceptih v luči vprašanja, kako ti pomagajo spodbujati spremembe. S tem na nek način odpirava tudi novo področje pojmovanja koncepta inovativnosti. Tako paradoksalno podlago za inovativnost najdeva v najbolj vsakdanjih pristopih, ki pa jim je treba vrniti njihovo nekdanjo živost, kritičnost in radikalnost.

Kritična paradigma v pedagogiki

Uvodoma je treba umestiti pedagogiko, znanost o izobraževanju, na področje ostalih humanističnih znanosti ter omeniti njeno razsvetljensko podlago, ki jo nazorno simbolizira Kantov izrek »Sapere aude!«, (Drzni si misliti!) ter predpostavlja emancipacijo in izhod iz nedoletnosti, nevednosti, nezaveščenosti.

Pri umeščanju pedagogike ter vzgoje in izobraževanja v vsakokratni družbeni kontekst je pomembno razumeti vsakokratni izobraževalni aparat kot ideološki aparat države v Althusserjevem (1980) smislu. Ta nas opozarja na pomembno razmerje med glavnim družbenim tokom in vzgojno-izobraževalnim sistemom ter pokaže na mehanizme, kako se prek vzgoje in izobraževanja skladiščijo vzorci, ki reproducirajo obstoječe ideologije.

Pomemben teoretik pedagogike Robi Kroflič (2018) govori o zgodovinski napetosti med dvema smerema pedagogike: vzgoji za emancipacijo (emancipacijski pedagogiki) in na drugi strani vzgoji za prilagajanje obstoječemu stanju. Slednjo francoski avtor Rancier (2005) brez dlake na jeziku poimenuje »poneumljajoče izobraževanje«, Freire (2019) pa »bančno izobraževanje«, pri čemer metafora bančnega simbolizira pasivno polaganje depozitov v banko kot akt vlivljanja znanja v glavo učencu z lijakom.

Podobno tudi v socialnopedagoški teoriji poznamo delitev, ki jo predlaga avtorica L. Eriksson (2013). Ta na podlagi analize socialnopedagoških raziskav iz različnih držav oblikuje idealno tipski model, sestavljen iz treh različnih pristopov: adaptivnega, mobilizirajočega in demokratičnega. Adaptivni sledi cilju prilagoditi posameznika obstoječi družbi, sledi logiki integracije, socializacije ali resocializacije, pri čemer gre za le na videz nevtralno delovanje oz. obravnavo. Vsebuje slepoto za nepravilna razmerja moči, vtkana v družbene odnose. Kritika tega pristopa je tudi v iztrganosti iz teoretskih podlag, različni avtorji pa (po Eriksson, 2013) v njem vidijo nevarnost, da stroka postane sredstvo za podrejanje in discipliniranje ljudi brez privilegijev oz. z manj družbene moči.

Nasprotno pa mobilizirajoči pristop temelji na ideji emancipacije, referenca, ki so jo pogosto omenjali udeleženi v mednarodni raziskavi omenjene avtorice (Eriksson, 2013), pa je ravno Freire, kot glavni utemeljitelj radikalne pedagogike (beseda radikalno v tem kontekstu pomeni predvsem zavezanost družbeni spremembi). Predpostavka tega pristopa je akcijska orientiranost, ozaveščanje zatiralskih družbenih struktur, ki so razumljene kot vir težav posameznikov. Pomembno je tudi poudariti, da je v današnjem času zaradi atomizacije in individualizacije gradnja emancipatornih gibanj posebej težko dosegljiv cilj.

Demokratični pristop (tretji, ki ga definira Eriksson, 2013) se osredotoča na državljansko vzgojo, ki jo lahko socialna pedagogika ponudi članom skupnosti in temelji na stopitvi raznolikih horizontov razmišljanja skozi dialog.

Eden od ključnih smotrov socialne pedagogike je omogočanje enakopravnjšega in pravičnejšega družbenega okolja, »usmerjeno v socialno integracijo ljudi v ogrožajočih življenjskih situacijah, v katere jih je izrinila družba ali skupnost ali jih celo izključila iz nje« (Zorc Maver, 2006, str. 7). Prav to brezkompromisno postavlja v ospredje prikrajšane, zapostavljene, zgodovinsko odrinjene in zatirane družbene skupine ter omogočanje boljših življenjskih pogojev zanje. V članku slediva pristopu, ki vlogo izobraževanja povezuje z družbeno močjo (npr. Steinklammer, 2012), kritična oz. emancipatorna paradigma je namreč vsebovana v socialnopedagoški misli. Zgodovinsko se ta družbenokritična paradigma povezuje s frankfurtsko šolo. Avtor, ki je misel frankfurtske šole prvi prevedel v socialnopedagoško polje, je bil Mollenhauer (1968), s svojim spisom *Izobraževanje in emancipacija* (orig. *Erziehung und Emanzipation*). Pomen kritičnega izobraževanja je v doseganju opolnomočujočih učinkov in preseganju zatiralskih družbenih struktur.

Socialnopedagoške prakse so torej v osnovi emancipatorne, kar pomeni, da težijo k opolnomočenju družbenih skupin, ki so v deprivilegiranem položaju, brez dostopa do moči, spregledane. Eden od ciljev socialnopedagoške

stroke je namreč ravno detektiranje teh področij in razvoj vselej novih oblik delovanja, ki bi lahko na čim bolj dialoški način spodbudile aktivno delovanje skupin, ki imajo v danem trenutku za artikuliranje svojega položaja malo ali celo nič možnosti (glej npr. članek z naslovom *Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja*, Razpotnik, 2006). Ta točka pa predstavlja izhodišče za razmislek o inovativnih pristopih.

Poglejmo, kje se ključni avtorji, na misli katerih temelji tudi pričujoči prispevek, povezujejo z zgoraj razgrnjenimi socialnopedagoškimi izhodišči: od Freira (1972, 2019) črpamo navdih v točkah kritičnega, radikalnega, osvobajajočega izobraževanja, katerega podlaga je dialog. Po McLarenu (2002, 2003) gre pri izobraževanju za konstrukcijo kritičnega znanja, ki obstaja zunaj posameznikovih trenutnih izkušenj, da bi poglobili razumevanje sebe, sveta in predpostavk o možnih načinih življenja. Tudi Freire (1972) trdi, da ni samosvoboditve, pač pa le družbena osvoboditev, s čimer odpira pomen kolektivnega pogleda, ki presega slepi individualizem. Shor (1992) utemeljuje, da mora biti izobraževanje participativno, afektivno, problemsko, situirano, večkulturno, kritično dialoško, demokratično, raziskovalno, interdisciplinarno in aktivistično. Temu lahko dodamo še Rancier (2005), ki ukine vlogo učitelja kot velikega pojasnjevalca in utemelji koncept »nevednega učitelja«, z metaforo oz. zgodbo učenja v obema stranema (tako učitelju kot učencem) neznanem jeziku (nastajanje nečesa novega), ter situiranost avtorice Harding (1992).

Tudi za Deweyja, ameriškega filozofa in pedagoga iz prve polovice 20. stoletja, je omogočanje aktivnosti učencem predpogoj za demokracijo: »Učilnica z aktivnimi učenci in učiteljem, ki ni zgolj podajalec znanja, temveč je usmerjevalec pogovora oziroma moderator raziskovalne skupnosti, ki se sama dokoplje do vednosti« (Grušovnik, 2019, str. 182). Proces izobraževanja so zanj tako vaja v demokratičnem načinu sobivanja, vzgajajo pa aktivne državljanke.

Ključni izziv tradicionalnega izobraževanja že v njegovem času Dewey (1916) opisuje kot problem izključenosti študentov iz procesa ustvarjanja oz. gradnje pomena lastnega procesa učenja (Dewey, *Democracy and Education*). Prav tam pravi, da smisel učenja in poučevanja ni v pasivnem dajanju in prejemanju podatkov, metod ali druge vsebine, pač pa v aktivnem in konstruktivnem procesu. Številni sodobnejši avtorji in avtorice (npr. Grušovnik, 2019) so si edini, da relevantnost teh vprašanj v sedanjosti ni prav nič manjša.

Tudi avtorica Jelenc Krašovec (2014) piše o pomenu ustvarjanja znanja v kontekstih izobraževanja. Nasloni se na Foley (2004, v Jelenc Krašovec, 2014) pri pojasnitvi paradigmatskega premika v pogledu na znanje, ki se od pozitivističnega pojmovanja znanja kot nečesa tehničnega, instrumentalnega, pomika vse bolj v smer interpretativne (med drugim poimenovane tudi humanistična,

progresivna) ter kritične (poimenovane tudi emancipacijska, transformativna, družbenokritična, osvobajajoča, radikalna ali revolucionarna) paradigme. Interpretativna paradigma med drugim postavi v ospredje interakcijo med posameznikom ter družbeno strukturo in kulturo, kritična paradigma pa poudari družbeni kontekst znanja in izobraževanja. Opisano paradigmo lahko povežemo s predpostavko o pomenu socialno situiranega znanja (Harding, 1992), ki ga izhajanje iz institucionaliziranih kontekstov lahko zanika prek naturalizacije postopkov, ki naj bi bili samoumevni, ahistorični in apolitični. Avtorica Sandra Harding (1992) s feminističnega stališča razmišlja o situiranosti znanja in vednosti v znanosti ter odpira pomen refleksije in ozaveščanja socialnih izhodišč, v katerih se vednost ustvarja in v katerih poteka učenje.

Peter McLaren (2002) je eden od pomembnih utemeljiteljev kritičnega učenja. Kritično učenje zanj pomeni zavezanost k spreminjanju sveta, spreminjanju razmerij moči. Ni težko najti vzporednic med Freirovo in njegovo kritiko bančnega sistema izobraževanja. Kulturo, ki se utrjuje in reproducira s pomočjo izobraževanja, McLaren razume kot skladišče mrtvih dejstev, kot časovno kapsulo zamrznjenih spominov, ki so odluščeni od zgodovinskega konteksta, torej dekontekstualizirani (McLaren, 2002).

Ira Shor (1992) v širše polje kritične pedagogike umešča kritično opismenjevanje. Gre za proces, kjer učitelji eksplicitno povabijo študente k preizpraševanju statusa quo, v imenu socialne pravičnosti, demokratičnih pravic in enakosti. Shor (1992) to poimenuje »situirana pedagogika«, ki je oblikovana za različne specifične teme, lokacije in ciljne skupine – od medkulturnosti, feminističnih, queer ali okoljskih vprašanj. »Kritična pismenost ne pomeni le opremljanja študentov s funkcionalnimi veščinami in znanji, ampak predvsem s konceptualnimi orodji, ki so potrebna za kritično in angažirano življenje v družbi, ki je polna neenakosti in nepravilnosti. Nadalje, kritična pismenost poudarja potrebo študentov po razvoju kolektivne vizije, kako bi bilo živeti v najboljši izmed mogočih družb in kako je to vizijo mogoče tudi uresničevati« (Macrine, 2009).

Z zgoraj razgrnjenim se odlično sklada Freirov pristop opismenjevanja množic nepismenih zatiranih delov prebivalstva Brazilije 20. stoletja, ki ga lahko vzamemo za metaforo izobraževanja v širšem smislu: opismenjevanje ni le pasivna recepcija besedišča, pač pa je aktivno tvorjenje besed oziroma konstrukcija lastnega, indigenega besednjaka skupnosti, ki naj ne le opiše, temveč tudi »poimenuje« njen svet (Grušovnik, 2019). V tem smislu je zgovoren naslov knjige, ki sta jo napisala Freire in Macedo (1987), *Pismenost – branje besed in sveta* (v angleškem jeziku: *Literacy – Reading the Word and The World*).

Na podlagi različnih zgoraj razgrnjenih avtorjev, kot so Dewey, Freire, McLaren in Shore, zlahka utemeljimo tudi kritiko današnje pedagogike in njenega

poudarka na oblikovanju kompetenc v odsotnosti pravega, eksistencialnega smotra, ki naj bi ga ta realizirala pri posameznikih v skupnosti, meni tudi Grušovnik (2019) in nadaljuje, da nam Freirova misel jasno kaže, da učenje veščin in tehnik ne zadostuje, če umanjka višji smoter, ki iz državljanov naredi ljudi, iz stvari akterje in iz pasivnih atomov aktivne člane skupnosti. Ravno meglečnost smotra in odsotnost cilja izobraževanja lahko pojmuje kot posledico funkcioniranja ideologije *par excellence*, dodaja Grušovnik (2019). Aktiven odnos študentke, študenta s snovjo pa je predpogoj za vpetost, angažma in s tem ustvarjanje nečesa novega.

Freire v svojem delu postavi temelje dialoškega izobraževanja kot spreminjanja sveta. Freire (2019) opisuje prvine dialoga, ki zanj pomeni bistvo osvobajajočega izobraževanja. Beseda je eden od elementov dialoga, vsebuje pa dve razsežnosti: delovanje (akcijo) in refleksijo, ki sta zanj vitalno povezani in soodvisni, brez ene ni druge. Beseda brez razsežnosti delovanja je zanj verbalizem, praksa brez refleksije pa aktivizem. »Ni prave besede, ki hkrati ne bi bila praksa. Ko izrečemo pravo besedo, spremenimo svet« (Freire, 2019, str. 67).

»V smislu človečnosti obstajati pomeni poimenovati svet, ga spreminjati. Poimenovani svet se tistim, ki so ga poimenovali, predstavlja kot problem in zahteva od njih, da ga znova poimenujejo. /.../ Ljudje ne postanejo ljudje v tišini, ampak v besedah, delu, delovanju – refleksiji« (Freire, 2019, str. 67). Vendar pa je med osebama, vključenima v dialog, vselej svet, ki se ga poimenuje. Poimenovanje ni privilegij le nekaterih, ampak pravica vseh ljudi. Po Freiru resnične besede nihče ne more izreči sam in prav tako je ne more izrehati namesto drugega v smislu dajanja navodil, nasvetov, predpisov ... in s tem drugega prikrajšati za besede.

Ker ljudje z izrekanjem besede osmišljajo svet kot ljudje, je dialog eksistencialna nuja.

V Freirovi misli nadalje najdemo tudi temelje za soustvarjalno učenje oz. soustvarjanje same vsebine, ki je predmet izobraževanja. Freire (2019, str. 74) to formulira na naslednji način: Za učitelja, ki izobražuje dialoško in s postavljanjem problemov (problemsko izobraževanje), programska vsebina izobraževanja ni podarjanje niti ni vsiljevanje – ne gre za skupke podatkov, ki naj bi jih deponirali v učence – ampak je prej sistematično in poglobljeno vračanje tistega, kar je skupina poprej učitelju predala na nestrukturiran način.

Povedano implicira nujo, da učitelj svojo vlogo izvaja ponižno v smislu vere v to, da so učenci vsakokrat enakovredni nosilci znanja ter vednosti, njegova naloga pa, da omogoči, da bo njihova beseda slišana in da se nanjo odzove.

Osvobajajoče, samolastno izobraževanje poteka v soustvarjanju, skupno, s posredovanjem sveta, ki navdušuje in izziva obe strani, sveta, ki je izvor

pogledov na svet in ki vključuje pomembne (generativne) teme, na podlagi katerih se bo izoblikovala vsebina izobraževanja.

»Lahko bi navedli precej primerov načrtov tako politične kot zgolj učne narave, ki so spodleteli, ker so njihovi tvorci pri urejanju teh načrtov izhajali iz svojih osebnih pogledov na stvarnost. Ker v nobenem trenutku niso upoštevali ljudi v *situaciji*, katerim je bil program namenjen in so ga sestavili brez njih. /.../ Predmet delovanja humanističnega učitelja je stvarnost, katere naj ne bi preoblikovali sami, ampak *skupaj* z drugimi ljudmi« (Freire, 2019, str. 74).

Indoktrinacija, kot nasprotje dialoškemu, pomeni, da poskušamo ljudi prilagajati stvarnosti, ki pa naj ostaja nedotaknjena. Namesto tega je za Freira smoter izobraževanja ravno želja dejavno spreminjati svet.

Inovativnost skozi oči študentk in študentov, aktivnih pri emancipatornih socialnopedagoških praksah

Avtorici članka se pri svojem pedagoškem delu srečujeva z izzivi, kako pedagoško delovanje povezati z aktualnimi družbenimi izzivi in predvsem kako ga, v sozvočju s smotri socialne pedagogike, naravnati bližje ljudem, tako študentkam in študentom kot tudi ciljnim skupinam socialne pedagogike. Sprašujeva se torej, kako pri svojem delu dosega smotre dialoškega in kritičnega izobraževanja, ki prepozna in naslavlja razmerja moči. Sprašujeva se tudi, kako učni proces uskladiti z iniciativnostjo študentk in študentov ter skupaj z njimi graditi in soustvarjati smisel učenja. Že pred nekaj leti (Razpotnik, 2017) sem ena od avtoric izvedla raziskavo o tem, kako študentke in študenti socialne pedagogike, ki so vpeti v eno ali več emancipatornih praks, izhajajočih iz študija, utemeljujejo inovativnost svojega študijskega procesa, kako se vidijo kot dejavni in reflektirajoči prihodnji strokovnjakinje in strokovnjaki ter predvsem, kaj so tisti vidiki visokošolskega poučevanja, ki jih krepijo v njihovi kritični in avtonomni poziciji.

V preteklih letih se je v okviru in ob študiju namreč razvijala cela vrsta inovativnih praks, katerih skupna značilnost je, da gre za prakse, ki presegajo institucionalne okvire, so blizu ljudem ter imajo za podlago soustvarjanje v dialoškem in nehierarhičnem ozračju (Razpotnik, 2017).

Za namene pričujočega članka sva avtorici ponovno analizirali gradiva, dobljena v okviru omenjene raziskave (Razpotnik, 2017¹) ter jih dopolnili še z enim fokusnim pogovorom, na katerega sva povabili študentke in študente,

1 Od tu naprej (do poglavja *Zaključek: vsakdanost inovativnosti*) se članek zato deloma pokriva s člankom Razpotnik, 2017, saj gre v pričujočem članku za ponovno uporabo in analizo rezultatov že omenjene raziskave.

ki so aktivni pri emancipatornih praksah, prav tako porajajočih se iz študija, v trenutku pisanja tega članka. Gre za skupino, ki je aktivna pri raziskovanju in delovanju na področju oseb, ki prestajajo zaporno kazen. Skupina v zadnjih letih aktivno razvija različne dialoške in soustvarjalne prakse, prek katerih daje glas skupini ljudi, ki sicer nimajo legitimnih možnosti participirati v družbi. Gre za samoiniciativno delovanje in udejstvovanje študentk in študentov ob študiju.

V analizi združujeva rezultate preteklih in aktualne raziskave ter oboje povezujeva z glavnimi postavkami teoretičnega dela. Namen najine raziskave je ugotoviti in analizirati, kako študentke in študenti, vpeti v različne emancipatorne prakse, ki izhajajo iz študija in ga presegajo, koncipirajo in razumejo svoje delovanje z vidika temeljnih konceptov članka – dialoškosti, kritične pedagogike ter inovativnosti.

V nadaljevanju na kratko predstavljava, kateri inovativni projekti so se v zadnjih letih razvili iz dialoških pedagoških praks, in s tem predstaviva najino ciljno skupino, ki so študentke in študenti, aktivno delujoči v eni ali več od omenjenih iniciativ:

- Razvoj prožne prostovoljske podpore ranljivim družinam v njihovem življenjskem polju, ki je projekt, ki izhaja iz zaznane neusklajenosti potreb teh družin z obstoječimi ponudbami institucionalne mreže ponudbe tem družinam. Vključuje študentke in študente ter zaposlene z različnih smeri PEF, ki so aktivni od 2014 do danes. Projekt je prepleten z izzivi prakse, ki jo v tem primeru predstavlja Društvo Kralji ulice, ki se pri svojem delu srečuje s stanovanjsko ogroženimi družinami, ki živijo pod grožnjo deložacije, obenem pa se soočajo z mnogimi drugimi izzivi; konvencionalna mreža organizacij, s katerimi prihajajo v stik, pa njihovih potreb pogosto ne uspe dosežati na obojestransko zadovoljujoč način. Skupina študentk, študentov in zaposlenih na PEF je začela s podporo tem družinam na njihovem domu ali v drugih okoljih, kjer poteka njihovo vsakodnevno življenje. Ključni namen je združevanje zagotavljanja podpore s hkratnim ohranjanjem oz. krepitvijo avtonomije posameznih družinskih članov. Odvijajo se zelo raznolike aktivnosti na spektru od druženja, igranja, omogočanja novih izkušenj, vzgojne podpore, podpore pri urejanju formalnih zahtev, učenja, sodelovanja pri različnih vsakodnevnih družinskih aktivnostih, ritualih, praznovanjih, pa vse do zagovorništva. Akcijski razvoj omenjene prožne podpore tudi raziskovalno spremljamo in so njegovi posamezni vidiki opisani v nekaterih člankih, glej npr. Razpotnik idr. (2016).
- Razvoj neformalne mrežne platforme za podporo razvoja angažiranih študentskih iniciativ, »Diskusijsko filmsko bralni krožek«, ki je bil zagnan na pobudo študentk in študentov z Oddelka za socialno pedagogiko, namenjen

celotni skupnosti PEF in tudi širše; trajal je od 2014 do 2016. Nastal je kot platforma kritične refleksije znotraj fakultete na pobudo študentske populacije ter torej kot izrazito horizontalna iniciativa. Nekaj časa je deloval redno tedensko, kjer je prisotnim ponujal prostor za kritično javno razpravo o aktualnih temah. Predstavljal je tudi izhodišče za druga gibanja, npr. begunsko iniciativo na PEF in tudi za razvoj ideje tabora v socialnovarstvenem zavodu. Od jeseni 2016 ni bilo več rednih dejavnosti v okviru te platforme.

- Razvoj platforme za podporo beguncem oz. za proaktivne odzive na potrebe novo prihajajoče populacije je bila prav tako iniciativa študentov, študentk ter zaposlenih z različnih smeri PEF, trajajoča od 2016 do okvirno 2018. Začela se je v obdobju, ko je Slovenijo prečkalo razmeroma večje število migrantov kot spontani poskus angažiranja na meji in pozneje na različnih formalnih in neformalnih lokacijah podpore migrantom. Skupina študentk, študentov in zaposlenih z različnih oddelkov PEF (prevladovali sta predšolska vzgoja in socialna pedagogika) je izvedla več različnih poskusov približevanja migrantski populaciji v obliki različnih ponudb za otroke, organizacijo nekaterih srečanj, kulturnih dogodkov in podobno. V začetku leta 2017 so se te prakse tudi formalizirale v novonastalo društvo, delovanje katerega pa ni zaživel, saj so aktivni članice in člani po zaključku študija odšli vsak na svojo stran.
- Raziskovanje in proaktivno delovanje na področju odpiranja velikih ustanov za ljudi s psihiatričnimi in drugimi diagnozami, pri čemer je šlo za letoletni razvoj in izvedbo tedenskega doživljajskega tabora v enem od slovenskih socialnovarstvenih zavodov. V ta projekt je bila vpeta skupina študentk in študentov ter zaposlenih, pretežno z Oddelka za socialno pedagogiko, z začetkom leta 2016. V nadaljevanju članka je ta praksa mestoma poimenovana kar »tabor«. Ideja za to prakso se je porodila na nekaj vrstic višje opisanem *Diskusijsko filmsko bralnem krožku* ob ukvarjanju s temo deinstitucionalizacije, v letu 2015, kot klic med branjem dela »Hrastovski anali za leto 1987« (Flaker in Urek, 1989), zakaj se po taboru v Hrastovcu 1987 tovrstna dejavnost ni nikoli več ponovila. Oblikovala se je skupina (okvirno 20 ljudi), ki je akcijsko zasnovala in izvedla (večji del v letih 2016 in 2017) sodelovanje, spoznavanje in soustvarjanje poletnega tedenskega tabora v enem od slovenskih socialnovarstvenih zavodov. Tovrstni zavodi »izvajajo institucionalno varstvo, namenjeno odraslim osebam z dolgotrajnimi težavami v duševnem zdravju in odraslim osebam z motnjami v duševnem in/ali telesnem razvoju« (kot je njihov zakonsko deklariran cilj) ter nimajo možnosti bivanja drugje. Prav ti ljudje oz. njihove perspektive so bile v prvi vrsti v fokusu snovalcev ideje.
- Naknadno, v času pisanja dodana iniciativa pa je dejavnost študentov in študentk v okviru društva Ekvator, društva za raziskovanje izkušenj zaporne kazni. Gre za skupino študentk in študentov, ki so se povezali okrog

skupne želje po aktivnem delovanju na področju zaporov. Nekaj začetno angažiranih študentk je v več letnikov in programov poslalo pobudo za srečanje vseh zainteresiranih študentk in študentov socialne pedagogike, ki jih prav tako zanimajo tovrstne tematike. Tako je nastala skupina študentov in študentk različnih letnikov in različnih programov študija socialne pedagogike. Ta skupina je v nadaljevanju izoblikovala različne, tako formalne kot tudi neformalne, spontane in manj načrtovane (vendar zato nič manj premišljene) projektne aktivnosti. Članice in člani skupine so na primer pričeli s spremljanjem in druženjem z zaprtimi osebami po njihovem odhodu iz zapora, redno organizirali pogovore z osebami, ki so bile v zaporu, za širšo študentsko in učiteljsko populacijo, ustvarili dokumentarni film o življenju v prevzgojnem domu in ga z željo po opozarjanju na te teme predvajali različnim javnostim itd.). Posebej izstopajoč je bil projekt, ki ga je skupina izvajala v prevzgojnem domu, kjer so med drugim opozarjali na pedagoško sporne oblike ravnanja z mladostniki in mladostnicami.

Peter McLaren (2002) je eden od pomembnih utemeljiteljev kritičnega učenja. Kritično učenje zanj pomeni zavezanost k spreminjanju sveta, spreminjanju razmerij moči. Ni težko najti vzporednic med Freirovo in njegovo kritiko bančnega sistema izobraževanja v dialoških študijskih ali obštudijskih procesih kot vstopanje v aktivne interakcije s študijem oz. njegovimi vsebinami. Njihovi nosilci so egalitarni kolektivi študentk, študentov in profesorjev, vsi po vrsti tudi iščejo inovativne odgovore na nekatere ključne zagate sedanjega časa.

Namen naštetih inovativnih iniciativ je okrepiti perspektivo zapostavljenih družbenih skupin (begunci, ranljive družine, ljudje, ki bivajo v totalnih in/ali zaprtih institucijah ...). Njihov namen je tudi približati se izkustvenemu prvoosebniemu znanju deprivilegiranih oz. izrinjenih ter se potopiti v svet in pripovedi ljudi, ki izkušajo raznolike nepravilnosti, ter v nadaljnjih korakih izhajati iz njihovega zaznavanja lastnega položaja. S tem zgoraj našete prakse med drugim poskušajo presegati institucionalne rasizme ali druge oblike opresij s svojo kritično predpostavko, da delovanje institucij ni nevtralno, pač pa je potencialno zatirajoče do določenih družbenih skupin (Razpotnik, 2017).

Namen raziskave

Namen najine raziskave je bil s pomočjo kvalitativnega pristopa raziskati, kako študentke in študenti, vključeni v razvoj ene ali več zgoraj opisanih inovativnih emancipatornih praks, razumejo svojo vpetost v tovrstne prakse in katere ključne teme v zvezi s tem odpirajo. Zanimalo naju je, kateri so ključni

vidiki njihove refleksije posameznih elementov delovanja v različnih emancipatornih praksah. Zanimalo naju je tudi, kako skozi prizmo vključenosti v emancipatorne prakse reflektirajo študij in učenje, ki se odvijata znotraj tovrstnih praks. Vključenost študentk in študentov v te prakse posebej osvetliva z vidika spodaj razgrnjenih dimenzij, ki so predstavljale tudi vodilo fokusnih pogovorov oz. individualnega pogovora:

- avtonomna angažiranost – vključenost v koncipiranje nečesa novega od začetka do konca, prisotnost pri zastavljanju ciljev/odvisnost od že vzpostavljenih sistemov delovanja, kjer je naloga udeleženi, da izpolnjujejo heteronomne (od zunaj postavljene) naloge;
- dialoškost, horizontalnost/hierarhičnost;
- biti blizu ljudem, ustvarjati refleksijo na podlagi izkušane prakse; vsebinsko izhajati iz realnosti in potreb ljudi/pristop izhajanja iz institucionalnih predpostavk, kaj naj bi bilo za določeno skupino ljudi dobro (brez da bi to pri njih preverili);
- emancipatorno (družbeno angažirano, naslavlja in je usmerjeno k spreminjanju razmerij moči v družbi)/adaptivno (ljudje naj se prilagodijo obstoječemu sistemu).

Zbiranje in obdelava podatkov

Za namen zbiranja podatkov sva na naslove vseh v naštetih emancipatornih praksah aktivno udeleženi študentk in študentov poslali povabilo k sodelovanju v fokusnem pogovoru z obrazložitvijo namena raziskave. Opisali sva, da naju zanima njihov pogled na udeleževanje v zgoraj navedenih emancipatornih praksah. Vabilo sva poslali skupaj na 35 elektronskih naslovov, nekatere študentke in študente, ki sva jih srečevali v živo, sva na pogovor povabili tudi osebno. Nekaj se jih je povabilu pozitivno odzvalo (8 oseb ter pozneje 4 osebe), kar nekaj pa jih časovno ni uspelo priti ob dogovorjenem terminu. Dva se v vabilu, čeprav sta sodelovala v posamezni praksi, nista prepoznala in sta nama to sporočila, nekaj pa se jih ni odzvalo. Nekaterim, ki so bili ta čas v tujini, sva vabilo za sodelovanje poslali po elektronski pošti, od teh je bil z eno osebo pogovor opravljen po elektronski pošti. Opravili sva torej dva fokusna pogovora z enkrat osmimi, drugič štirimi udeleženkami in udeleženci ter en individualni pogovor po elektronski pošti z osebo, ki je bila v času opravljanja raziskave v tujini.

Poleg fokusnih pogovorov in pisnega intervjuja na daljavo sva v raziskavo zajeli še dva dodatna vira podatkov, ki sta se dotikala dveh posameznih emancipatornih praks:

1. Pisne refleksije trinajstih udeležencev in udeleženk prakse, imenovane *Priprava in izvedba poletnega tabora v socialnovarstvenem zavodu*. Refleksijska poročila so bila napisana po izteku celoletnega sodelovanja s stanovanci in stanovalkami ter zaposlenimi zavoda, katerega vrhunec je bil poletni tabor, septembra 2016.
2. Fokusni pogovor s tremi udeleženkami in udeleženci prakse, imenovane *Razvoj prožne prostovoljske podpore ranljivim družinam v njihovem življenjskem polju*, kjer je bilo govora o specifikah te prakse in njihovi vpetosti vanjo.

Vodila za vse pogovore so bile iztočnice, povezane z v zgornjem poglavju naštetimi dimenzijami.

Refleksije so predstavljale odprto in nestrukturirano gradivo, v katerem so udeleženci sicer s pomočjo večjega števila opornih točk reflektirali celotni proces vpetosti v konkretno emancipatorno prakso.

Zbrano gradivo obeh fokusnih in individualnega pogovora sva preposlušali, prepisali in kodirali glede na raziskovalna vprašanja oz. dimenzije, ki so naju posebej zanimale; prostor pa sva dali tudi novim temam, ki bi se nepredvideno pojavile v gradivih. Dodatno sva kodirali še refleksije. Tako sva zbrali obsežnejši material, ki sva ga strnili v ključne vsebinske sklope, predstavljene v rezultatih, kjer posamezne ključne teme ilustrirava z izbranimi reprezentativnimi izseki iz pogovorov ali refleksij.

Omeniva naj še, da je pogost pojav, da se iste osebe udeležujejo v več kot le eni emancipatorni praksi (v dveh, treh, štirih ali celo vseh petih) in je oseba redkeje vključena v zgolj eno od zgoraj naštetih praks. Tudi avtorici tega članka sva v vseh omenjenih praksah sodelovali (ali še sodelujva, če še potekajo) in imava v njih bolj ali manj aktivno vlogo. Raziskovalni proces nama je tako osebno predstavljal tudi svojevrstno refleksijo lastnih pedagoških udejstvovanj.

Ugotovitve

V nadaljevanju izluščiva ključne teme, skozi katere analizirava prevladujoče vsebine, odprte na podlagi pogovorov ali refleksij. Mestoma jih povzemava, mestoma pa za ilustracijo vključujeva tudi dobesedne citate sogovornic, sogovornikov oz. avtoric ali avtorjev refleksij.

Občutek prepoznanosti in slišnosti

Za nekatere od udeleženk fokusnega pogovora je odločitev za študij socialne pedagogike povezana z željo upirati se nepravičnim družbenim praksam in samoumevnosti *statusa quo*. Nekaterne od njih so imele že od srednješolskih let dalje izkušnje z različnimi emancipatornimi gibanji, npr. zasedbo univerze, gibanjem *occupy* in sorodnimi. Nekaj jih je imelo izkušnje z inovativnimi kulturno-umetniškimi praksami, povezanimi z različnimi gibanji, npr. z gledališčem zatiranih. Če nekatere od sogovornic srednješolskega okolja niso občutile kot odprtega za njihov glas, pa so na študiju socialne pedagogike dobile izkušnjo, da je njihov glas tu zaželen, slišan in dobro sprejet.

*Tam si bil drobtinica v predavalnici.
(udeleženka fokusnega pogovora 9)*

Spet druge imajo dobre izkušnje z aktiviranjem že iz srednješolskih časov. V fokusnem pogovoru sogovornice kot dobro stran svojega študija poudarijo pomen odnosov, dialoščnosti, soustvarjanja znotraj študijskega procesa. Kar nekaj sogovornic izpostavi, da jih je k študiju pritegnil prav vtis dialoščnosti in pristnih odnosov med profesorji in študenti na oddelku, ki so se odražali že prek izvedbe informativnega dne. Ena od njih je delila občutek, da na oddelku občuti klimo enakovrednosti, da tudi kot študentka nisi le številka, pač pa njeno mnenje in doprinos štejeta:

*Mi je veliko dalo, da nas že v srednji šoli in med bivanjem v dijaškem domu niso potolkli, če smo se izrazili, drugače mislili, sem dobila to izkušnjo, da je ok, če se izraziš. Na faksu pa je to še posebej zaželeno.
(udeleženka fokusnega pogovora 2)*

Tovrstna povezanost se dalje odraža tudi pri praksah, v katere se sogovornice vključujejo:

*Vse je teklo brez pritiskov, sproščeno, z malo dogovarjanji, z reflektiranjem (individualnim, skupinskim) lastnih dejanj, z občutkom drug za drugega. Kako je res pomembno, da skupina, ki soustvarja, funkcionira, in kako se to odraža na energiji, atmosferi celotnega projekta. To je dragoceno.
(udeleženka tabora 1)*

Sogovornice fokusnega pogovora omenijo tudi druge vrste sporočil, ki jih dobijo znotraj študija. Ključna razlika, ki jo pri tem doživljajo kot pomembno, je izražena v spodnji dimenziji: angažiranost, kritična naravnost in usmerjenost v spremembe/sprijaznjenost s stanjem v družbi, kakršno je, oz. težnja k prilagajanju posameznikov obstoječemu sistemu, kar se sklada z v

teoretičnem delu predstavljeno dihotomijo adaptivno/mobilizacijsko (Eriksson, 2013). V tem kontekstu poudarijo, da je del študija vezan (prek prakse ali terenskega dela) v take praktične kontekste, kjer naj ne bi bilo prisotnega mnogo problematiziranja in kritičnega pristopa. Pogrešajo druge kontekste, razvijajoča se in na inovacijah zgrajena področja, saj doživljajo, da so ta področja pogosteje lahko polja resničnega učenja in uvajanja novih pristopov. Glede na to, da so udeleženke pogovora naklonjene emancipatornem delovanju, z razočaranjem poročajo o posamičnih izkušnjah znotraj študija, kjer se usmerjenost v spremembe ne spodbuja ali se celo zatira. Pri tem omenjajo pogosto uporabljen rek »teorija je eno, praksa pa drugo«, ki ga je mogoče slišati v kontekstih študijske prakse s strani starejših kolegic in kolegov, izražal pa naj bi skepso do inovativnih in v spreminjanje institucionalnih praks usmerjenih študentskih idej. Prek tovrstne retorike se zdi, da se študentkam sporoča, da so njihove kritične in inovativne ideje idealistične ter jih bo treba v stiku s »prakso« prilagoditi (adaptirati) »resničnemu stanju«, torej znižati pričakovanja ter postopno zatreti želje po spremembah. Na ta način študentke tudi med študijem doživljajo, kako se oži polje možnega emancipatornega delovanja:

Dostikrat smo bili v okviru študija okregani, da preveč sprašujemo, ni bilo zaželeno, da znotraj institucij vidimo napake in jih želimo spremeniti. (udeleženka fokusnega pogovora 3)

Sogovornice in sogovorniki izražajo težnjo po avtonomnem strokovnem delovanju in ugotavljajo, da to težnjo lahko uresničujejo v emancipatornih praksah. Izpostavljajo denimo pomembnost občutka, da v strokovnih kontekstih lahko delujejo po lastni presoji, da niso zgolj izpolnjevalke navodil, vse to pa seveda za seboj potegne tudi večjo odgovornost in večjo stopnjo negotovosti. V pogovoru se odpre tudi opažanje, da večina študentske populacije (naša se na študijske kolegice in kolege udeleženk v pogovoru) vendarle želi navodila ali celo recepte in ne išče prostorov avtonomije pri strokovnem delu oz. se tovrstnim izzivom celo izogiba. Tako so v svoji želji po avtonomnem delovanju sogovornice in sogovorniki pravzaprav manjšina, kar jih navdaja z nelagodjem oz. je v neskladju z njihovimi predstavami o tem, za kaj naj bi pri socialni pedagogiki kot stroki šlo (v ozadju je njihova ideja, ki je blizu mobilizacijski usmeritvi socialne pedagogike, po Eriksson, 2013).

Sogovornice in sogovorniki poročajo o tem, da se jim je s pomočjo izkušenj delovanja v emancipatornih praksah odprl vidik, ki postavlja pod vprašaj nesporno strokovno in etično merodajnost institucionalnih oblik dela. Izkusili so, da je prehajanje obstoječih institucionalnih zamejitev v nekaterih okoliščinah nujno, saj pravila niso vselej pravična ali skladna z dobrobitjo uporabnikov. Mnogo izkušenj, ki so postavile pod vprašaj idealno delovanje

institucionalnega sistema, je vezanih na tabor, ki je že s svojim namenom odpiral kritične vidike delovanja velikih institucij, kot ilustrira spodnja izjava ene od udeleženk tabora:

*Verjetno je vedno tako, da si moraš znotraj tako rigidnega sistema [kot je zavod, op. avtoric] sam najti oaze svobode, kjer lahko delaš tisto, kar si si zamislil, in tisto, kar misliš, da je dobro za ljudi. Predvsem pri prevozih stanovalcev smo si vzeli največ prostora in se nismo veliko menili za zavodska absurdna pravila, ki kršijo človekove pravice in kratijo svobodo ljudi, ki živijo v zavodu.
(udeleženka tabora 2)*

Prek izkušenj iz svojih praks sogovornice in sogovorniki ugotavljajo, da se tudi s kršenjem določenih institucionalnih pravil vzpostavljajo inovativne prakse, ki jih pozneje institucija vzame za svoje.

Dialoškost, soustvarjanje in horizontalnost

Sledi poglavje, v katerem predstaviva teme iz raziskave, kjer je bilo govora o dialoškosti, soustvarjanju in horizontalnosti.

*Skozi udejstvovanje na študiju sem šla skozi težak proces otepanja hierarhičnosti.
(udeleženka fokusne skupine 10)*

*Zaradi tabora bolj vidim konkretnosti v teoriji in teorijo v konkretnostih.
(udeleženec tabora 3)*

Emancipatorne prakse vse po vrsti tvorijo prostore, kjer je v več vidikih mogoče prakticirati dialoškost ter preplet refleksije in delovanja (Freire, 2019). Znan je anekdota, o kateri piše Boal (2007), vezana na projekt gledališča zatiranih v 30 brazilskih zaporih, imenovan »Človekove pravice na odru«. Ob zaključnem večeru predstav, kjer so zaporniki delili oder z zaposlenimi, je eden od paznikov povedal: »Glede človekovih pravic se nisem v tem projektu naučil ničesar, še vedno ne vem, katere so. Kar pa sem danes dojel, je, da ti ljudje niso naši sovražniki. So le ljudje.« Boal dodaja, da je ta mož tistega večera, glede na besede, ki jih je izrekel, pravzaprav globoko dojel, kaj pomeni spoštovanje človekovih pravic. O nečem podobnem govori eden od udeležencev tabora:

Na hitro lahko izstrelim naslednje: tudi če bi bil pred taborom skeptičen ali celo nenaklonjen deinstitucionalizaciji, sem prepričan, da bi mi po izkušnji tabora postalo jasno, da so institucije sicer sprejemljive, kadar prehajamo skozi njih, torej bolnišnice, šole ipd., nikakor pa niso primerna oblika bivanja. Ne le zaradi svoje vsebine, že sama forma institucij se mi

zdi v osnovi nezdržljiva s človekovimi pravicami, dostojanstvom, integriteto. Razmišljam zdaj, da je morda pomemben razlog, da jih kot družba toleriramo, ta, da smo prepričani, da so ljudje, ki po naše sodijo sem notri, manj ljudje kot mi. Češ, saj ne vejo, kaj se jim dogaja, oni so srečni. (udeleženec tabora 4)

Ko govorijo o delovanju znotraj različnih kontekstov, sogovornice in sogovorniki poročajo o tem, da jim je v veliko oporo sprotno tako individualno kot skupinsko reflektiranje vsega, kar se znotraj praks zgodi. Pri tem je ključna komponenta kolektiv, torej ostali udeleženci praks oz. uporabniki, ki prispevajo k občutku »množine«. Element skupine doživljajo kot ključen, pravijo, da jim omogoča pomembne stike, prek katerih lahko kot skupina strokovno rastejo. Ena od udeleženk o povezanosti skupine in krepilnem občutku, ki jo ta daje, spregovori na naslednji način:

Že takoj ob prihodu na taborni prostor, ko sem začutila vzdušje, je čudno tesnobno pričakovanje izginilo. Sprostila sem se, napolnila z energijo iz skupine in dvoma ni bilo več. Čutila sem, da smo to, kar smo, da smo tam iz sebe – lastne volje ter zato močni in povezani. (udeleženka tabora 5)

Nekaj udeleženk fokusnega pogovora ima izkušnje sodelovanja tudi v bolj hierarhičnih in manj dialoških kontekstih (npr. političnih strukturah na ravni Univerze) ter opažajo, da je tam način delovanja usmerjen bolj k zasedanju strateško pomembnih položajev, način sodelovanja pa na videz zelo funkcionalen, vendar po presoji ene od sogovornic vsebinsko izpraznjen. Prakse, v spodnjem primeru tabor, opisujejo kot dober primer osmišljenega učenja:

Celotno načrtovanje in potem tudi izvedba tabora je bila zame velika učna izkušnja. V začetku si sploh nisem znala predstavljati, kako bo vse skupaj potekalo. No, še ko se je tabor že začel, se mi zdi, da je bil vsak dan nova učna situacija, kjer te lahko vse preseneti, ker se moraš prilagajati situacijam in ljudem (počutju ljudi, njihovi medsebojni dinamiki), komunicirati med sabo, se naučiti komunicirati z zaposlenimi. Čisto drugače je, če teoretično bereš o institucijah, delovanju le-teh in greš potem dejansko tja nekaj izvesti, tako da v resničnosti doživiš, kaj pomeni zavod. Čeprav ga nikoli ne doživiš tako kot nekdo, ki tam živi že veliko let. Tabor kot oblika oz. metoda dela se mi zdi dobra, saj gre za praktičnost, za akcijo, za dejansko izvedbo nečesa. Mi smo prišli tja, živeli tam nekaj dni (čeprav bi bilo bolje, da bi tabor trajal še dlje), vsaj približno začutili življenje oz. delovanje v instituciji, spoznali ljudi, preživljali dneve skupaj, bili skupaj v vsakdanjih stvareh oz. aktivnostih. (udeleženka tabora 7)

Zanimiv vidik, ki se je odrazil predvsem skozi tabor, odslikava pa se tudi v ostalih praksah, kjer gre za soočanje z velikimi, rigidnimi institucijami, je bil nekakšen trk dveh logik, institucionalne hierarhične ter logike skupine, ki je izvajala tabor, katere princip je bil izrazito dialoški, nehierarhičen. Ta dimenzija je po refleksijah sodeč zelo obarvala dogajanje in učenje na taboru, ena od ugotovitev skupine pa je bila, da sta se resničnosti srečali in vstopili v interakcijo, iz katere ne ena ne druga stran ni odšla nespremenjena:

Vsaj v začetku tabora oz. že prej je bila moč hierarhije jasno izražena, ko smo se morali (če smo želeli izpeljati tabor) ukloniti določenim zahtevam vodstva. Se mi zdi, da smo v začetku tabora bili bolj pod vplivom te hierarhije, bili bolj »v strahu«, čez čas pa smo spoznali, da na ene stvari pač ne moremo pristati oz. da jim ne rabimo vsega argumentirati. V naši skupini in s stanovalci je deloval horizontalni princip in je šlo za močen vidik tega ter za skupinska odločanja.
(udeleženka tabora 8)

Skupina se v dialoškem vidiku vendarle postopno krepi, vsaka nova izkušnja horizontalnega sodelovanja lahko pomeni okrepitev zavesti, da gre za pristop, ki se sklada z načeli, ki jih želi skupina udejanjati, čeprav horizontalnost ni absolutna ter je potrebno stalno pogajanje, prilagajanje in odločanje, kako delovati v posameznih konkretnih situacijah.

Kritično izobraževanje

V povezavi z mrežnim in horizontalnim principom je tudi spremenjeno dojetje ekspertnosti, ki ga vključenost v emancipatorne prakse udeleženi omogoča in ki je blizu etnografskemu pristopu. Vidik odpira pomen približevanja ljudem, ki izkušajo določene oblike opresije. O tem spregovori ena od udeleženk tabora, ko pravi:

In jaz sem bila tako živa v dogajanju na taboru. Na eni točki sem institucijo videla kot neko tujo deželo, ki sem se jo z radovednostjo odpravila raziskovat – občutek je bil tam, ko sem bosa hodila po hodnikih in stopnicah in je bilo vse tako temno in tuje in ni mi bilo neprijetno, rada potujem. Stanovalci so bili »lokalci«, osebe pa ljudje, s katerimi se navadno srečujejo organizirane skupine turistov in ti ne omogočijo tiste pristne izkušnje. Hecna analogija. Morda me je zato ves čas vleklo nazaj noter, čeprav je bilo tudi meni zunaj, v taboru veliko ljubše.
(udeleženka tabora 9)

Tudi naslednji citat govori o podobnem, odpira pa pomen občutka sobivanja, vsaj začasne potopljenosti v isto socialno resničnost:

Predvsem je šlo za dejanski stik z ljudmi, njihovimi zgodbami, ne pa za stik z ljudmi prek zaposlenih in njihovih interpretacij. Več smo imeli stika s stanovalci kot z zaposlenimi. Se mi zdi, da je bil najbolj močan nivo učenja prav prek stika z ljudmi, še posebej s tistimi, ki so bili z nami skozi celoten tabor. Lahko sem videla, kaj ljudem pomeni, da so z nami na taboru, zunaj institucije, kako smo se povezali, sobivali.
(udeleženka tabora 10)

V naslednjem citatu se izrazi premik v dojemanju strokovnosti, značilen za emancipatorno perspektivo, ki ga v konkretnem primeru omogoči sobivanje v kontekstu, ki je bližje vsakodnevnu življenju stanovalcev kot pa perspektivi zaposlenih, tistih, ki znotraj študijskih procesov konvencionalno dobijo priložnost govoriti o populaciji, s katero strokovno delajo:

Kot strokovnjake nisem dojemala zaposlenih v instituciji ..., temveč sem strokovnjake videla predvsem v udeležencih tabora. V N. med prižiganjem ognja in skrbjo zanj, v D. in njegovem muziciranju, v J. in njenih kuharsko povezanih izjavah, v D., ki mu je nekako vedno tudi brez pomoči nekoga drugega uspelo z vozičkom priti čez kamne, v L., ki je v povezavi z B. »konfliktnostjo« in njegovimi »izpadi« šel korak dlje in se vrgel v iskanje zagovornika, v I. in njenem neverjetnem »hendlanju« noči, ko smo prvič dobili cimre v šotorih, v J. in njenih odhodih s S., ...
(udeleženka tabora 11)

O prednostih potopljenosti v vsakodnevno življenje pred delovanjem v institucionalnih kontekstih razmišlja tudi avtorica spodnjega citata:

Pa zdaj, ko smo hodili samo v družino, smo bili bolj del družine, prej smo bili pa tudi za starša bolj neki zunanji sodelavci. Tako da ... to je moj občutek. Pa ne morem čisto reči, kaj mi je bolj všeč. Super se mi zdi hoditi v šolo, ker potem je dejstvo, da so stvari bolj stabilne tam in se lahko bolj posvetiš enemu otroku. Ampak prav dejstvo, da lahko na licu mesta, v družini, posežeš v kakšne kaotične situacije ali pa imaš možnost kaj opazovati in kaj doprinesiti, govori v prid delu v družini. To je veliko vredno. Je pa res, da je včasih težko. Eno je lažje [obiskovanje v šoli], drugo [obiskovanje v družini] je pa mogoče bolj bogato, ampak je težje.
(udeleženka fokusnega pogovora 4)

Naslednji citat lahko razumemo kot kritično perspektivo na potencialno kolonizirajoč in redukcionistični vidik, ki je neizbežna prizma, skozi katero lahko institucija ali stroka dojema svoje uporabnike:

Noben individualni načrt ne more biti napisan tako, da bi celokupno pokrila realne potrebe, ki izhajajo iz uporabnika. Lahko izpade kot poenostavljeno razumevanje uporabnika skozi prizmo nekaj vnaprej določenih alinej, točk, ciljev ter reduciranje kompleksnosti in enkratnosti posameznika na določene sociološke ali psihološke konstrukte.

(udeleženec fokusnega pogovora 5)

Vsakodnevno življenje in ljudje v njem vselej prinašajo izzive, ki se izmikajo rigidnim kategorizacijam ali shemam obravnav. Pred sodelujoče (strokovne delavke ali delavce) postavljajo skorajda nemogočo zahtevo po reflektivnem delovanju v vsakokratni kompleksnosti ter po neprestanem prilagajanju lastne pozicije in spoznavanju, da je ena od najpomembnejših socialnopedagoških strokovnih predpostavk morda prav predpostavka »ne vedeti«. Pomen perspektive »ne vedeti« pa lepo odpira spodnji citat enega od udeležencev tabora:

Zaključujem z besedno zvezo, ki zaznamuje Rovattijevo knjigo Norost, v nekaj besedah (Rovatti, 2004, str. 13–15), in ki bi najbrž morala usmerjati tudi dober del socialne pedagogike (najbrž še posebej socialnopedagoškega raziskovanja in interveniranja), brez da bi si jemal lastništvo nad njo ali imel občutek, da jo obvladujem. NE VEM.

(udeleženec tabora 12)

Omejenost dometa inovativnih praks

Sogovorniki in sogovornice govorijo o prožnosti in nepredvidljivosti kot temeljnih značilnostih inovativnih praks, ki se jih udeležujejo. Odsotnost vnaprejšnje agende, (na)vodil od zgoraj in trdne strukture, podvrženost naslednjih korakov dolgotrajnim postopkom skupinskega soodločanja in odsotnost nekoga, ki bi vnaprej določil cilje delovanja, jim v večini primerov ustreza in se v tovrstnem delu dobro počutijo, čeprav doživljajo, da so glede tega, glede na ostalo študentsko populacijo, manjšina. Vendarle pa je mestoma tudi pri tej »manjšini« zaznati, da je prav ta prožnost in nedoločenost obenem lahko tudi vir frustracije. Ena od udeleženk opiše fluidnost in nedefiniranost vlog, ki jih doživlja kot prostovoljka, ki vstopa v družino. Omeni tudi svojo predpostavko, da lahko povezanost s formalno institucijo, kot je šola, ter vključenost vanjo, odvzame del neposrednosti in bližine, ki jo sicer lahko v družini, v katero vstopa, doživlja:

Spet začneš malo tipat in potem se spet uvedeš, tako da sem imela ta občutek, da se malo vračamo, pa smo kolegi in potem znanci in potem spet prijatelji in smo spet družina. Da malo nihamo. Zelo odvisno od tega, koliko nas prihaja in kako se sami vključujemo. Mogoče je tudi to,

da hodimo v šolo [spremljati posamezne otroke], odvzelo nek del družinskega občutka.

(udeleženka fokusnega pogovora 6)

Ena od sogovornic kot težko temo vpetosti v emancipatorne prakse odpira temo prehodnosti in temo nestalnosti, ki so ji tovrstna gibanja mnogokrat podvržena. Opaža, da je ravno delovanje, podrejeno lastnemu navdihu in notranji motivaciji, prej kot formalizirano delovanje, v nevarnosti, da se izčrpa, mine. Govori o lastnem zaznavanju življenjskih ciklov tovrstnih praks, ki lahko ravno zaradi te nestalnosti po njenem mnenju le deloma naslovijo realne družbene probleme, nimajo pa moči veliko spremeniti. Sprašuje se o možnosti večje trajnosti, ki bi omogočala, da bi inovativni projekti prerasli v resnejša gibanja. Sogovornica znotraj teme prehodnosti odpre tudi temo predavanja v medčloveških stikih, ko uporabi za udeležene v tovrstnih praksah zgovoren izraz »odnosni proletarci«, *tisti, ki lahko v odnosih delujemo in dajemo, dokler se ne izpraznimo.*

Izražen je tudi dvom, ali je prostovoljni pogon tovrstnega neformalnega udejstvovanja dovolj.

Tema prehodnosti in nestalnosti ter s tem omejenega dometa tovrstnih emancipatornih praks, je bila močno izražena tudi v refleksijah tabora, eden od udeležencev jo je ubesedil takole:

Sicer se mi zdi zavod mesto čakanja. Na zajtrk, na kosilo, na večerjo, na čik, na kavo, na smrt.

Se mi zdi, da nam je uspelo kdaj v to čakanje zasekati: z ognjem, kitaro, raznimi pizdarijami.

Malo smo razbili monotonijo, potem smo pa šli.

(udeleženec tabora 13)

Eden od sogovornikov prehodnost povezuje s širšo realnostjo študentskega organiziranja, s čimer se že dotikamo širše teme (a)političnosti študentske populacije ter možnih dometov študentskega organiziranja in družbenih gibanj nasploh:

Vendar je to po mojem mnenju tudi ena od značilnosti študentskega organiziranja, da se težko vzpostavi kontinuiteta, čeprav se generacije spopadajo s podobnimi izzivi.

(individualni pogovor)

Vendarle pa so inovativne emancipatorne prakse, o katerih sva razmišljali v pričujočem članku, med drugim lahko razumljene tudi kot učna situacija, umeščena v (ali ob) visokošolski prostor, omogočanje polja eksperimentiranja

s profesionalnimi identitetami, preizkušanje mnogokrat visokoletečih konceptov skozi prakse, njihov učinek pa vrsta osebnih spoznanj, porojenih iz teh iskanj. Zato poglavje zaključujeva z mislijo enega od študentov, ki tovrstne prakse postavi na prehod, ko se zanj izteka študij, vendar se začenja novo obdobje umeščanja sebe na zemljevid političnega, strokovnega in osebnega, to umeščanje pa na svoj specifičen način sooblikujejo tudi izkušnje, pridobljene v opisanih praksah:

*Vsekakor so bila vsa ta gibanja zame zelo dragocena, saj mi predstavljajo vstopno točko za pričetek raziskovanja in oblikovanja sebe kot socialnega pedagoga in, vsaj zame, neločljivo povezanega oblikovanja sebe kot političnega subjekta. Dragoceno je, da smo v praksi poskusili oblikovati neke avtonomne skupine, ki delujejo po horizontalnem principu, in, vsaj načelno, zunaj institucionalnega okvirja. Tako smo delali eksperimente s temi oblikami delovanja, ki so vse prevečkrat deklarirane oblike delovanja, ki jih spoznavamo na študiju socialne pedagogike, v praksi pa so dejansko skoraj neobstoječe.
(individualni pogovor)*

Zaključek: vsakdanost inovativnosti

Na podlagi analize kvalitativnih besedil, pogovorov in refleksij ugotavljava, da dialoške prakse študija omogočajo študentkam in študentom občutek, da so slišani, videni in razumljeni kot enakopravni akterji v dialogu in soustvarjanju. Omogočanje dialoškosti pomaga gojiti aktiven odnos do snovi ter vzpostavljanje živega in aktivnega odnosa do vsebine študija. Ideje študentov dobijo pomen, kar omogoča udejanjanje teh tudi navzven, torej v odnosu do ciljnih skupin dotične stroke (v našem primeru socialne pedagogike, zlahka pa bi to aplicirali tudi na druga, bolj ali manj sorodna področja). Dialoški princip dela, ki so ga deležni pri študiju, lahko študenti in študentke udejanjajo tudi prek inovativnih projektov, ki jih snujejo.

V zaključnem delu poveževa ključne vsebine raziskave z uvodoma predstavljeno teorijo ter predstaviva spoje povedanega s strani študentk in študentov v raziskavi z mislimi ključnih avtorjev, predvsem Freira in McLarena. Članek je sicer vezan na pedagoško teorijo in socialnopedagoško področje delovanja, vendar pa so principi dialoškega, soustvarjalnega in problemskega, kritičnega učenja, ki se zarisujejo tukaj, lahko po najinem mestu navdih tudi za druga področja visokošolskega dela.

Udeleženi so v fokusnih pogovorih opisali svoj dosedanji izobraževalni potek. Za večino je bila sedanja izbira študijske smeri rezultat iskanja nečesa

smiselnega in pogosto ni bila prva študijska postaja. Lahko bi rekli, da je bila izbira rezultat iskanja smiselnega prepleta teorije in prakse ter potrebe po dejavnosti, angažiranosti. Pogosto je bilo omenjeno, da je bila nova študijska izbira protipol občutku, da si le drobtinica v množici, brez svojega glasu, pri čemer je izkušala odtujenost in odsotnost. Kot vodilo, ki je večino pripeljalo na ta študij, je bila pogosto omenjena tudi jeza na obstoječo družbeno realnost, na prakse, ki delujejo na področju deprivilegiranih družbenih skupin, in želja biti del spremembe.

V zvezi s študijem so sogovorniki in sogovornice izpostavili nekaj bistvenih in skupnih postavk, ki bi jih lahko strnili v ključne besede: odnos, interes, osebna vsebina, ki se jih dotakne in tudi osebno zadeva, ter jih povezali z naslednjim citatom: »Za učitelja, ki izobražuje dialoško in s postavljanjem problemov (problemsko izobraževanje), programska vsebina izobraževanja ni podarjanje, niti ni vsiljevanje – ne gre za skupke podatkov, ki naj bi jih depopirali v učence – ampak je prej sistematično in poglobljeno vračanje tistega, kar je skupina poprej učitelju predala na nestrukturiran način« (Freire, 2019, str. 74).

Omenjali so tudi žive diskusije znotraj študija, ki so se dotikale zanje pomembnih tem. Pri emancipatornih dejavnostih, pri kateri sodelujejo, so izpostavili nekaj pomembnih vidikov, na primer: prekrivanje vsebine s siceršnjimi študijskimi vsebinami, ki tako postanejo osmišljene, žive. Slednje direktno asociira na spoj besede in akcije, ki je ena od osnovnih Freirovih predpostavk. Freire opisuje prvine dialoga, ki zanj pomeni bistvo osvobajajočega izobraževanja. Beseda je eden od elementov dialoga. Vsebuje dve razsežnosti: delovanje (akcijo) in refleksijo, ki sta zanj vitalno povezani in soodvisni in brez ene ni druge. Beseda brez razsežnosti delovanja je zanj verbalizem, praksa brez refleksije pa aktivizem. »Ni prave besede, ki hkrati ne bi bila praksa. Ko izrečemo pravo besedo, spremenimo svet« (Freire, 2019, str. 67).

Omenjali so pomen izkušnje (izkustvenega učenja), neprisiljenosti (spontnosti, ne heteronomnosti, pač pa avtonomnosti delovanja) ter dejstvo, da imata njihovo delovanje in refleksija delovanja dejanske posledice. Izrecno so omenjali povezovanje dogodkov iz prakse s teorijo oz. krožnost in dialektiko obojega. Prav tako so izpostavljali, da prek delovanja v emancipatornih dejavnostih krepijo lastno kritično držo. Kot močno temo so izpostavili dejstvo biti slišan, sprejet, vključen s strani druge osebe (učitelja, učiteljice), ki pritegne, povabi v dialog.

Inovativnost pri njihovi lastni izkušnji študija, ki jim omogoča sodelovanje v dialoških praksah, so povezali z vidikom izkustvenosti, povezanosti in horizontalnem odnosu z učitelji, učiteljicami, prožnem prilagajanju snovi njihovim interesom in aktualnemu dogajanju, možnost za soustvarjanje programa,

približevanje vsebin njihovim situacijam, temu, da se učiteljice in učitelji ne držijo striktno ure, ampak se iz živega interesa za skupino odzovejo na tisto, kar je v nekem trenutku v skupini prisotno živo, aktualno.

Pomembna tema pogovora je bila tudi uglašenost forme z vsebino podane na študiju ter gojenje in spodbujanje enakovrednosti. Govora je bilo o enakovrednosti, enaki pomembnosti, o spoznanju, da se učitelju, učiteljici ni treba povzdigovati nad učence, da bi si pridobila spoštovanje; da ni treba povzdigovati »svojega prav« nad realnost študentov, kar je pravzaprav še ena od predpostavk dialoga, o katerih govori Freire (2019), in sicer jo poimenuje ponižnost.

Ker ljudje z izrekanjem besed osmišljajo svet kot ljudje, je dialog eksistenencialna nuja, meni Freire – v odgovorih študentov in študentk pa je bilo skladno s tem mogoče razbrati, kako vstopanje v svet, doživetje sveta in izkušnje aktivnega spreminjanja sveta na bolje razumejo kot močno eksistenencialno potrebo.

Emancipatorne prakse, vezane na inovativne pristope k zaznamim izzivom deprivilegiranih skupin, lahko povežemo s koncepti historizacije in kontekstualizacije učenja oz. znanja, kot ju pojmuje McLaren (2003). McLaren (2003) v svojem delu o kritični pedagogiki pojasnjuje, da kritični pristop v pedagogiki pomeni razumeti znanje, ki se podaja v izobraževalnih ustanovah, kot zgodovinsko in socialno ukoreninjeno in pogojeno z interesi. Znanje je socialni konstrukt, globoko ukoreninjen na križišču kompleksnih mrež razmerij moči. Kritično pedagogiko zanima, kako je na podlagi teh razmerij znanje družbeno konstruirano ter zakaj so nekatere njegove konstrukcije legitimizirane in nagrajevane, druge pa potisnjene ob rob in zanikane. Praksa, ki se vzpostavlja, naj bo v tem smislu praksa solidarnosti do posameznikov, ki poskušajo premagati svojo odrinjenost in alienacijo. Izrinjanje deprivilegiranih zahteva po njegovem mnenju preusmeritev težišča na področju izobraževanja in vzpostavitve praks solidarnosti, ki bodo imele za cilj razumeti in pretvoriti v prakso dejstvo, da je individualno in osebno vselej situirano glede na kolektivno, skupno. Gre za prakso, ki želi angažirati zgodovino z namenom, da bi te, ki nimajo moči, podprla pri umeščanju v centre skupnosti. Namen izobraževanja oz. učenja naj bo torej opolnomočenje tistih, ki nimajo moči, in s tem pravičnejša delitev družbene moči (McLaren, 2002).

In kako inovativno učenje razumeti v današnjem trenutku, ko so znanje, učenje in inovacija, posebej še v visokošolskem prostoru, na precepu mnogih paradoksov? Eden od njih je vsekakor razpetost med instrumentalizacijo za potrebe trga na eni strani in zahtevami po prožnosti na drugi. Znanje in s tem inovacije naj bi bile vrednotene glede na njihovo neposredno tržno uporabnost. Po drugi strani pa se prav potrebe trga zelo hitro in ne vselej

predvidljivo spreminjajo ter lahko, paradoksalno, kot zahtevo pred nas postavijo le neskončno prožnost. O tem govori tudi D. Štefanec v intervjuju (Košak, 2014), ki pravi: »Današnja družba je informacijska in hitro spreminjajoča se /.../ Tisti, ki govorijo, da se svet hitro spreminja, v isti sapi zahtevajo, da šola posameznike pripravi na ta svet, za katerega se strinjamo, da ne moremo vedeti, kakšen bo. /.../ Če želimo mlade pripraviti na jutrišnji svet, se zdi, da bi se morali najprej distancirati prav od zahtev po posredovanju hipnega, neposredno uporabnega znanja.« Inovativnost lahko v tem smislu postane služabnica učenja hitre prilagodljivosti (adaptacije) trenutnim potrebam trga (in ne potrebam človeka in skupnosti bolj daljnoročno). V tem smislu sva avtorici kritični tudi do obče popularne rabe pojma inovativnosti, ki poziv k hitrim adaptacijam zakriva besednjakom razvoja nečesa novega.

Zadnikar (2015), denimo, sodobnim usmeritvam visokega šolstva očita instrumentalizacijo in industrializacijo. Prvo pomeni, da znanje ni vredno samo po sebi oz. kot del osebne formacije posameznikov, pač pa je cenjeno le kot menjalna, »uporabna« vrednost, torej je vredno, kolikor ustreza vnaprej določenim ciljem in veščinam, ki jih terja trg. Instrumentalizacija znanja je seveda problematična, saj je s podvrženostjo logiki trga podvržena tudi vsakokratnim interesom moči. Drugo (industrializacija) pa mu pomeni masovno produkcijo in standardizacijo znanja, ki v težnji prilagajanja potrebam trga povzroča izgubo kakovosti na račun neskončne multiplikacije, nadomestljivosti in zamenljivosti. Po njegovem mnenju po poti industrializacije znanja univerza oz. visoko šolstvo svojo humanistično in utopično misijo (spreminjanja družbe na bolje, doseganje večje pravičnosti in blagostanja za vse) zamenja s klišeji »povprečne poslovne šole«. Prav tako je kritičen do standardizacije, kjer kvantifikacija v smislu preštevanja števila prebranih strani, točk, kreditov ter standardizacija kompetenc in kompetitivnost zamenjajo nekdanje ideale univerzitetnega prostora kot avtonomnega in varnega, kjer naj bi se oblikovali kritično misleči intelektualci in intelektualke, zmožne spreminjati prihodnost in definirati svoj prihodnji življenjski (družbeni) prostor, okolje in vizije. Avtor opominja, da so tako v tehnološkem kot v socialnem smislu to vlogo v 20. stoletju univerze tudi zares odigrale. V skladu s povedanim je seveda kritičen tudi do t. i. »kompetencizacije« (prevedbe procesnega ter osebnega v na videz merljive in ozko določene standardizirane opise, skorajda prodajne deklaracije) znanja in s tem do sprememb, ki so prišle v veliki meri skupaj z uvedbo bolonjske reforme visokega šolstva.

Na podlagi predstavljene raziskave lahko povzameva, da inovativnost, težnjo k ustvarjanju nečesa novega (ne za instrumentalen namen, ampak izhajajoče iz pomembnih, generativnih tem učeče se skupnosti) vsekakor pomagajo razumeti naslednji poli iz raziskovanih dimenzij: avtonomna angažiranost – vključenost v koncipiranje nečesa novega od začetka do konca, prisotnost pri

zastavljanju ciljev; dialoškost, horizontalnost; predpostavka biti blizu ljudem, ustvarjati refleksijo na podlagi izkušane prakse; vsebinsko izhajati iz realnosti in potreb ljudi ter delovati emancipatorno (družbeno angažirano, naslavlja in je usmerjeno k spreminjanju razmerij moči v družbi).

Vse omenjeno se lahko udejanja v kontinuiranih odnosih, znotraj varnih in zaupanje gradečih kolektivov, brez zunanjih kompetitivnih pritiskov po točno določenih produktih. Udejanja se lahko v avtonomnih prostorih, ki jih polni človeškost oz. gradnja vizij boljšega sveta, znotraj katerih so študentke in študenti pojmovani kot zmožni subjekti in nosilci nečesa novega. Vse to naj ne bo ekskluzivno na kakršenkoli način, pač pa čim bolj splošno dostopna praksa, dostopna vsem učečim se bitjem, ki si želijo participirati v svetu, katerega del so.

Sodelujoče študentke in študenti, vključeni v emancipatorne in s tem inovativne prakse, so kot ključne večinoma izpostavljali precej temeljne značilnosti pedagoškega prostora. Omenjali so pomen dialoga s profesoriciami, profesorji in med sabo, pomen občutka, da obstaja prostor za njihova mnenja in ideje ter da so te ne le dovoljene, pač pa zaželeno in iskane, želja učiteljic in učiteljev po preseganju avtoritarnih učiteljskih pozicij, prepoznavanje učenke ali učenca kot enakovrednega partnerja v dialogu in podobno. Avtorici tako ob koncu ugotavlja, da so študentke in študente k inovativnemu delovanju spodbudile povsem elementarne predpostavke egalitarnih medčloveških odnosov. Ključen sestavni del njihove inovativnosti je bila ravno radikalna vsakdanost tovrstnih odnosnih prostorov, v katerih so imeli prostor delovati in se razvijati znotraj sprejemajočih kolektivov.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Althusser, L. (1980). *Ideologija in estetski učinek*. Cankarjeva založba.
- Boal, A. (2007). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company. Copyright renewed; HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>]
- Eriksson, L. (2013). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work*, 14(2). 165–182.
- Flaker, V. in Urek, M. (1989). *Hrastovski anali za leto 1987*. RK ZSMS.
- Freire, P. in Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Taylor & Francis Ltd.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih*. Krtina.
- Grušovnik, T. (2019). Spremna beseda. V P. Freire, *Pedagogika zatiranih* (prevod dela). Krtina.
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is „strong objectivity“? V L. Alcoff in E. Potter (ur.), *Feminist Epistemologies*. Routledge.
- Jelenc Krašovec, S. (2014). *Izobraževalci odraslih na presečišču družbenih sprememb in strokovnih zahtev*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <http://pro.acs.si/izo2014/prispevki/>
- Košak, K. (16. 5. 2014). Damijan Štefanc, Protislovja uporabnosti znanja (intervju). *Mladina*, (20), 28–29.
- Kroflič, R. (2018). O opolnomočenju in subjektifikaciji s pomočjo umetniške izkušnje. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami*. CIRIUS.
- Macrine, S. L. (2009). What Is Critical Pedagogy Good For? An Interview with Ira Shor. V S. L. Macrine (ur.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Life*. Palgrave Macmillan.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy and Predatory culture (Oppositional Politics in a postmodern Era)*. Routledge.
- McLaren, P. (2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts. V A. Darder, M. Boltodeno in R. D. Torres (ur.), *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge Falmer.
- Mollenhauer, K. (1968). *Erziehung und Emanzipation*. Juventa Verlag.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. Juventa.
- Ranciere, J. (2005). *Nevedni učitelj: pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Zavod En-knap.
- Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 23–36). Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2016). Lifeworld-oriented family support. *CEPS journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(4), 115–139. http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_6_4/pp_115-139.pdf
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press Books.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. The University of Chicago Press.

Steinklammer, E. (2012). Learning to Resist: Hegemonic Practice, Informal Learning and Social Movements. V B. L. Hall, D. E. Clover, J. Crowther in E. Scandrett (ur), *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements* (str. 23–40). Sense Publishers.

Zorc Maver, D. (2006). Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc – Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 7–12). Pedagoška fakulteta.

Zadnikar, D. (2015). Šolanje v družbi kontrole. V *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje: zbornik povzetkov*. Posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij. Pedagoška fakulteta.

NAČELA DOBRE MEDOSEBNE KOMUNIKACIJE PRI VISOKOŠOLSKEM DELU

Tomaž Vec

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

V današnjem svetu, kjer težimo k hitremu doseganju rezultatov, se večkrat predpostavlja, da je dobra komunikacija predvsem posredovanje relevantnih strokovnih informacij, ki jih damo študentu in s katerimi bo, ko jih usvoji, strokovno deloval v okviru svojega poklica. Vendar sta izobraževanje in usposabljanje v visokošolskem prostoru – še posebej na področjih, kjer usposabljammo študente za delo z drugimi ljudmi – veliko več od posredovanja informacij in preverjanja usvojenega znanja. Z načinom svoje komunikacije vplivamo na vzpostavljanje odnosa s študenti, kar zajema tako njihov občutek sprejetosti in spoštovanja kot dojemanje naše pristnosti in verodostojnosti na strokovnem področju, ki jim ga posredujemo. Od zavedanja načel, poznavanja funkcij in samega načina naše komunikacije je v veliki meri odvisno tudi, ali bodo študentje motivirani za učinkovito učenje ali pa se bodo pri njih pojavili odpori tako do izvajalcev kot do vsebin nekega predmeta. S prakticiranjem načel dobre komunikacije namreč omogočamo študentom vzpostavitev modela, ki ga bodo (ob dobrem odnosu) ponotranjili in pozneje tudi sami uporabljali pri svojem delu z drugimi ljudmi (učenci, dijaki, ljudmi, ki potrebujejo pomoč ...). Namen prispevka je osvetliti pomen medosebne komunikacije v visokošolskem prostoru ter predstaviti temeljne načine, ki omogočajo vzpostavljanje občutka sprejetosti, upoštevanja in empatijo. Z boljšo komunikacijo lahko pripomožemo k ustvarjanju tesnejšega in zrelejšega odnosa, boljšemu samovrednotenju študenta, do večje motivacije za študij, kar posledično večkrat pripelje tudi do ustrežnejšega in bolj konstruktivnega vedenja, predvsem pozneje, ko bodo kot strokovnjaki delovali z drugimi ljudmi.

Ključne besede: medosebna komunikacija, funkcije komunikacije, ovire, načela učinkovitega sprejemanja in sporočanja

Uvod

Sodobna družba se vse hitreje spreminja, hkrati pa postavlja pred posameznika vedno več zahtev, zlasti povezanih s tržno naravnostjo k hitremu doseganju rezultatov. Tako se večkrat predpostavlja, da je dobra komunikacija predvsem posredovanje relevantnih strokovnih informacij, ki jih damo študentu in s katerimi bo, ko jih usvoji, strokovno deloval v okviru svojega poklica. Velik del visokošolskih učiteljev in njihovih sodelavcev¹ je resnično usmerjen prav v prenos znanja (prek vsebin, informacij, posredovanja pomembnih virov, napotkov, kje in kako poiskati in usvojiti informacije) z namenom pridobivanja kompetenc. Vendar je izobraževanje in usposabljanje v visokošolskem prostoru – še posebej na področjih, kjer usposabljam študentke in študente² za delo z drugimi ljudmi – veliko več od posredovanja informacij in preverjanja usvojenega znanja.

Z zavedanjem in poznavanjem pomena, načel, funkcij komunikacije, posebej pa s samim načinom svoje komunikacije, učitelji:

- vplivamo na **vzpostavljanje odnosa** s študenti, kar zajema tako vplivanje na njihov občutek sprejetosti in spoštovanja kot na dobro počutje pri študiju in posledično večjo zavzetost za pridobivanje novih znanj;
- vplivamo na dojemanje naše **pristnosti in verodostojnosti na strokovnem področju**, ki jim ga posredujemo in s tem delujemo bolj prepričljivi tudi na vsebinskem področju;
- prispevamo v veliki meri k temu, ali bodo študentje **motivirani za učinkovito učenje** ali pa se bodo pri njih **pojaval odpor** tako do izvajalcev kot (posledično) do vsebin nekega predmeta;
- omogočamo **lažje reševanje njihovih težav**, ki so povezane tako s študijem kot z interakcijami pri študiju (npr. razreševanje konfliktnih situacij, soočanje z nezadovoljstvom in različnostmi, konstruktivno reševanje problemov ipd.);
- s prakticiranjem načel dobre komunikacije namreč omogočamo študentom **vzpostavitev modela**, ki ga bodo (ob dobrem odnosu) ponotranjili in pozneje tudi sami uporabljali pri svojem delu z drugimi ljudmi (učenci, dijak, ljudmi, ki potrebujejo pomoč ...).

V besedilu nameravam predstaviti, kaj sploh je medosebna komunikacija, kakšne pomene in funkcije ima tako v našem življenju kot v interakcijah s

.....
 1 V nadaljevanju bom uporabljal termin učitelji, pri čemer bo v kontekstu članka termin zajemal tako visokošolske učitelje kot visokošolske sodelavce, torej vse, ki poučujejo študente (razen, če bo kje to posebej razmejeno).

2 V nadaljevanju članka bom, zgolj zaradi berljivosti, termin učitelj in študent uporabljal v moški obliki, mišljen pa je za vse spole.

študenti, predvsem pa se bomo ustavili pri osnovnih principih medosebne komunikacije, ki nam omogočajo zgoraj zastavljene cilje.

Opredelitev komunikacije

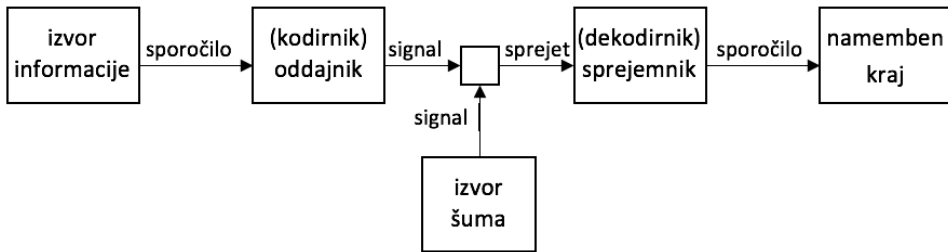
Večkrat se vprašamo, kaj sploh je komunikacija? In odgovor na to vprašanje je pogosto povezan s številni miti (DeVito, 2013; Solomon in Theiss, 2013; Žizak, 2012) – med najpogostejšimi sta dva; mit, da je za dobro komunikacijo potreben le zdrav razum, in drugi, da je komunikacija nekaj, kar je prirojeno, torej ali se že rodiš tak, da dobro komuniciraš, ali pač nisi tak. Danes velja komunikacija za eno temeljnih, najmočnejših in univerzalnih potreb ljudi v interakciji z drugimi (Hargie, 2011). Sprva je pojem komunicirati (lat.: *communicare*) pomenil napraviti nekaj skupno, deliti s kom (Verbinc, 1968). Šele v 17. stoletju (Wolton, 2005) je komunikacija dobila pomen razglašanja, širjenja (povezano z razvojem trgovine s knjigami in pozneje tiskom). Enako se je dogajalo s pojmom informacija (v lat. *informare*), ki je prvotno pomenil »dati obliko nečemu, dati pomen« in šele pozneje se uveljavi pomen »povedati nekemu o nečem« (Wolton, 2005).

V teorijah, ki poskušajo pojasnjevati medosebno interakcijo, pa so definicije komunikacije precej različne, čeprav lahko ločujemo dve skupini definicij: zgodnejši, t. i. linearni modeli (modeli prenosa informacij) in sodobnejši modeli (modeli izmenjave).

Linearni modeli komunikacije (modeli prenosa informacij)

Če bi povprašali naključne sogovornike, kaj je komunikacija, bi bil najpogostejši odgovor gotovo ta, da je to izmenjava sporočil med osebami. Temu podobni so t. i. linearni modeli. Vanje lahko uvrstimo večino splošno razširjenih in poljudnoznanstvenih definicij. Temeljijo, kot navaja več avtorjev (Fernandez-Dols, 2013; Hartley, 1993, str. 14), na zelo vplivnem modelu komunikacije Clauda E. Shannona iz leta 1948, ki pa se prvotno sploh ni nanašal na medosebno komunikacijo. Bil je namreč matematični model, razvit z namenom reševanja tehničnih težav (s telefonom!)(po Underwood, 2003).

Večina zgodnejših definicij komunikacije predpostavlja, da pri komunikaciji lahko določamo zaporedje poteka komunikacije, kar se običajno ponazori s shemo.

Slika 1*Shannonov model komunikacije (Shannon, 1948)*

Shannonov model komunikacije (Shannon, 1948) predpostavlja šest elementov:

- Izvor (v Shannonovi terminologiji to pomeni informacijski izvor); predstavlja osebo ali skupino oseb, ki z danim namenom vstopa v komunikacijsko zvezo. Namesto pojma izvor se večkrat uporabljata tudi pojma oddajnik in komunikator.
- Oddajnik; izvor mora izraziti svoj namen v obliki sporočila. Namen mora torej s pomočjo kodirnika prevesti v kodo. V medosebni komunikaciji »iz oči v oči« je precej nejasno, kaj naj bi bil kodirnik. Shannon je (on na tem mestu govori o oddajniku) imel v mislih kodirnik, npr. telefon, ki prevaja glasovni signal v električne impulze. Kodiranje pomeni proces pretvorbe misli, čustev, namenov, stališč itd. v takšne znake, za katere predvidevamo, da jih bo drugi pravilno razbral (dekodiral) oz. ponovno pretvoril v tisto, kar smo želeli sporočiti.
- Sporočilo; je vse, kar je posredovano. Vendar velja opozorilo samega avtorja, da za njiju ni pomemben pomen, ki ga določeno sporočilo morebiti vsebuje. Pravita celo, da običajna uporaba sporočil vsebuje raznolike pomena, vendar njiju v tem kontekstu zanima sporočilo zgolj samo po sebi, v čisto tehničnem smislu, brez pomenskega ozadja.
- Kanal ali medij pomeni sredstvo, način prenašanja sporočila.
- Prejemnik/dekoder mora ponovno prevesti sporočilo – to je npr. telefon na drugi strani žice, ki električni impulz spremeni v zvok.
- Namemben kraj (sprejemno mesto) je oseba, ki sporočilo prejme.
- Izvor šuma ali motnja, ki predstavlja zunanji element – npr. fizične, mehanske ali tehnične motnje znotraj kanala (npr. hrup motorja, zamegljena stekla ipd.).

Kot je kmalu postalo razvidno, je prvotni model predstavljal tisto, kar bi lahko imenovali enosmerno komunikacijo, zato sta ga avtorja dopolnila s povratno informacijo (feedbackom).

Začetni modeli izmenjave

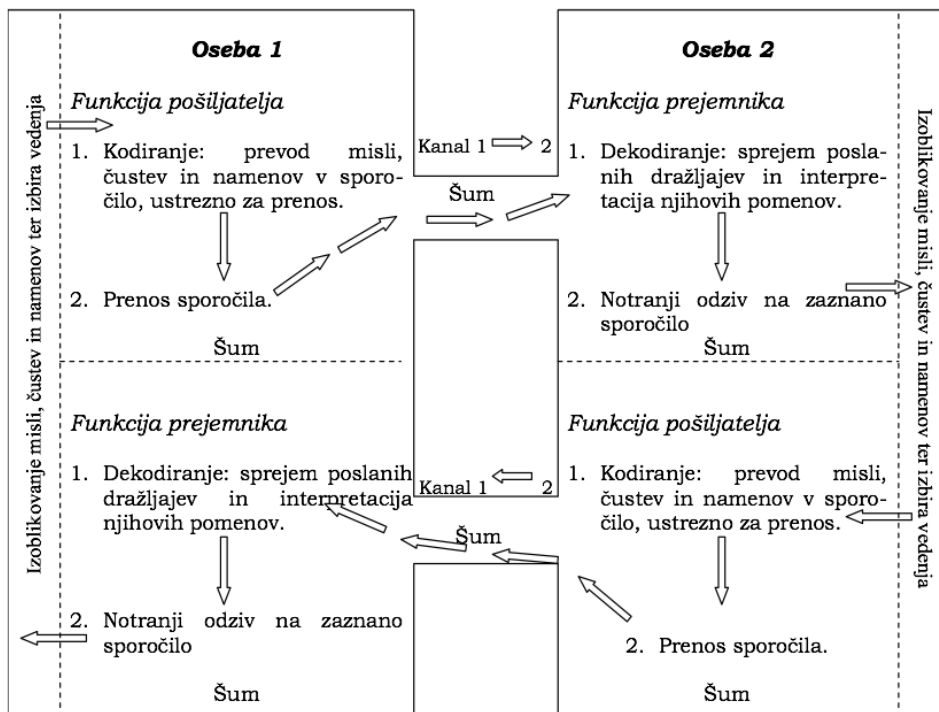
Linearnost Shannonovega modela preseže že Osgood-Schrammov krožni model komunikacije iz leta 1954 (po Underwood, 2003). Schramm leta 1954 (po Underwood, 2003) zapiše, da »bi bilo napačno misliti, da se komunikacija nekje prične in nekje konča. V resnici je nenehna«. Podobno menijo tudi Krech idr. (1972), ki zapišejo, da je »komunikacija proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, ki komunicirajo. V družbeni interakciji človeka vodi njegovo tolmačenje pomena besed in akcija drugega. Komunikacija je vzajemna izmenjava pomenov med ljudmi – poteka pretežno prek jezika, možna pa je le v tolikšni meri, v kolikšni jo določajo skupna spoznanja, skupne potrebe in stališča«. Medosebna komunikacija ima torej tudi neke konsekvence (Solomon in Theiss, 2013). Posebnost Schramovega modela je, poleg krožnosti oz. nakazanosti tega, kar danes poimenujemo dvosmernost v komunikaciji, tudi poudarek na tem, da je vsak udeleženec hkrati »kodirnik« in »dekoder«, torej je komunikacija vedno dvosmeren proces (Hartley, 2001), saj je povezana s sočasno medsebojno zaznavo in hkratno medsebojno izmenjavo sporočil. Pošiljatelj je v istem trenutku prejemnik in sočasno, ko poteka pri njem notranji proces kodiranja, poteka že tudi proces dekodiranja. V navedenem smislu lahko razumemo komunikacijske sheme (in znotraj njih npr. pošiljatelj, prejemnik, sporočilo) zgolj simbolično; s pojmi ponazarjajo nekaj, kar je v dejanskem procesu komuniciranja tako prepletено, da praktično ne moremo ločevati, ampak lahko to naredimo le na teoretični ravni.

Komunikacija kot proces

V sodobnejših modelih izmenjave pa poskušajo avtorji prikazati kompleksnost različnih procesov, ki se odvijajo med komunikacijo, zato bi jih lahko poimenovali procesni modeli komunikacije (DeVito, 2013; Hargie, 2011). Takšni so npr. »razširjeni model medosebne interakcije« Hargieja in Marshalla (1991), »model izmenjave« Dimplebya in Burtona (2007), v katerih podrobneje opredeljujejo, da ima vsaka oseba v komunikaciji vedno dvojno funkcijo; tako pošiljateljsko kot (sočasno) prejemniško. Trenutno najboljše dodelan tovrstni model izgleda »model medosebnega komunikacijskega procesa« bratov Johnson iz leta 1997 (Johnson in Johnson, 2014).

Slika 2

Medosebni komunikacijski proces (po Johnson in Johnson, 2014)



Vanj vključujeta poleg že znanih elementov še namene, misli in čustva pošiljatelja, način pošiljanja sporočila, za katerega se je pošiljatelj odločil, ter poudarita pomen interpretiranja pomena sporočila. Poleg tega, za razliko od linearnih modelov komunikacije, ki so šume locirali predvsem v kanal, Johnson in Johnson (2014) za šum označita vsak element, ki ovira proces komunikacije. Ti so lahko ne le v kanalu, ampak tudi znotraj pošiljatelja (npr. stališča učitelja, njegov referenčni okvir in ustreznost njegovega jezika ali drugih načinov izražanja) ali v prejemniku (npr. stališča študenta, njegova pričakovanja, strahovi, izkušnje ipd., ki vplivajo na proces dekodiranja pri njem).

Komunikacija ni sporočanje

Ob Shannonovem modelu komunikacije (Shannon, 1948) se postavlja dilema, ali bi ga sploh smeli imenovati model komunikacije. Glede na to, da je resnično omejen na bolj tehnične načine sporočanja (pa še to skorajda ne velja več ob dosežkih v sodobni tehnologiji), bi bilo zanj verjetno bolj ustrezno uporabljati označitev informacijski ali sporočilni model. Težko bi namreč opredelili za

prave komunikacijske modele vse tiste, ki ne pristajajo na hkratno dvosmernost v komunikacijskem procesu. Kadar sporočila potekajo samo v eni smeri (kot je prikazano pri linearnih modelih), bi bilo bolje ne govoriti o komunikaciji, temveč o sporočanju (Vec, 2005). Tako ne komuniciramo, ampak sporočamo, npr. z listkom, ki ga drugemu pustimo na mizi, sporočanja smo deležni prek TV-zaslonov, telefonske tajnice, sporočil SMS, pisem ipd. Osnovna značilnost sporočanja je enosmernost zaznave in s tem povezana enosmernost procesa poteka sporočil. V sporočanju lahko realno identificiramo tako pošiljatelja kot prejemnika, saj vsebuje še en značilni element, tj. zaporednost prenosa sporočil. Načeloma sporočanje poteka v določenem zaporedju ter z znanim pošiljateljem in prejemnikom (npr. pri pošiljanju pisem je vedno nekdo, ki prvi napiše pismo, nato počaka na odgovor, šele ko ga dobi, napiše odgovor na odgovor). Iz zapisanega bi lahko potegnili sklep, da je sporočanje tako drugačen proces od komunikacije, da ga ne bi smeli tako poimenovati ali mešati z njim. Tisto, kar dejansko družijo proces komunikacije in proces sporočanja, je, da pri obeh govorimo o sporočilu, in – tisto, kar dejansko povzroča zamenjavo – pri obeh procesih je enak temeljni namen oz. smisel, to je vplivanje.

Kadar govorimo o enosmerni komunikaciji, imamo v mislih zgolj besedno komunikacijo, ki poteka (vsaj pretežno) zgolj v eni smeri – od pošiljatelja k prejemniku. In prav tu lahko najdemo večji del tiste komunikacije, ki jo uporabljajo pri visokošolskem delu s študenti učitelji: poučevanje, seznanjanje, informiranje, razna usmerjanja, dajanja navodil, napotkov, vključno z opozarjanjem na možne napake, opominjanje ipd. Ta (besedna) enosmernost komunikacije je namenjena zlasti sporočilnosti v pravem pomenu besede, saj s sporočili, ki jih učitelj daje študentom, želi vplivati nanje in usmerjati njihov način razmišljanja, sedanje in prihodnje vedenje, pogosto pa tudi čustvovanje v želeni smeri.

Tovrstna komunikacija ni namenjena skupnemu soustvarjanju odnosa (v ozadju lahko zaslutimo predpostavko o tem, da je odnos itak že ustvarjen), niti ni namenjena enakovredni izmenjavi in s tem korekciji različnih stališč, mnenj (takšna komunikacija je najpogosteje rezervirana za krog »enakovrednih« po znanju in izkušnjah) niti nudenju modela, kako spoštljivo, s sprejemanjem, pristno, verodostojno komunicirati z uporabniki.

Komunikacija, ki poteka pretežno od učitelja k študentu, lahko vodi do številnih komunikacijskih ovir, recimo do pojava, ki ga Hutchinson (2017) poimenuje konverzijski narcizem (ko se en od sogovornikov bolj osredotoča sam nase in na svoje namene ter svojega sogovornika niti ne posluša zares. Konverzijski narcizem na drugi strani (pri študentu) hitreje pripelje do informacijske preobremenjenosti, ko nekdo v želji, da bi čimbolj pojasnil vse »pomembnosti«, sogovornika preobremeni s številnimi informacijami, zaradi česar se

vseh informacij tako ne »sprocesira«), do občutka, da je kritiziran (pri tem naj poudarim, da če sogovornik nekaj dojema kot kritiko, bo to delovalo kot ovira, tudi če ni bilo izrečeno kot kritika), ter do t. i. emocionalnega hrupa (ko čustveno vzburjenje ovira učinkovito komunikacijo).

Če strnem, je komunikacija nujno dvosmeren proces, ki temelji na sočasni medsebojni zaznavi. Je hkratio medsebojno izmenjavanje sporočil oz. simbolov (pri čemer je t. i. pošiljatelj sočasno tudi prejemnik in obratno), ki so povezani z določenim pomenom. Iz sodobnih teorij komunikacije je razvidno, da predpostavka o komunikaciji, ki jo ima učitelj, lahko vpliva na način njegovega komuniciranja s študenti. Če je prepričan, da je komunikacija zgolj sporočanje informacij, bo skladno s tem študentom pretežno le podajal vsebino, dajal navodila, jih usmerjal s predlagano literaturo, dajanjem informacij ipd. Pri tem utegne spregledati dvoje pomembnih dejstev (povezanih s sodobnimi teorijami komunikacije):

- da študentje potrebuje več kot le posredovanje informacij (kot bo predstavljeno v poznejših poglavjih, je predvsem odnos tisti, ob katerem bodo študentje oblikovali svojo naravnost do ljudi, s katerimi bodo pozneje delali),
- da študent kljub temu, da mu učitelj ni nameraval sporočiti nič drugega kot zgolj neke informacije, podajati neka znanja o določeni snovi, vseeno njegova ostala (nebesedna) sporočila interpretira na svoj način – pogosto tako, kot da je učitelju vseeno zanj, kot da ga ne zanima, predstavlja zanj zgolj številko ipd. Posledica tega bo, da bodo podana znanja imela nanj manj vpliva, v manjši meri jih bo ponotranjil, učitelj pa se bo ob tem, tako kot tudi svetovalci v podobnih situacijah, počutil neučinkovitega in frustriranega (Cochran in Cochran, 2015).

Funkcije komunikacije

Temeljna slabost dosedanjih modelov komunikacije je v tem, da ne predpostavljajo ali pa vsaj premalo natančno opredelijo in diferencirajo komunikacijo skozi njene različne funkcije. Medosebna komunikacija je veliko več kot zgolj enosmerno pošiljanje sporočil nekomu drugemu. Komunikacija namreč vedno poteka z določenimi simboli, ki predstavljajo določene pomene (Solomon in Theiss, 2013). V vsakdanjem življenju večina komunikacije poteka na medosebni ravni (z neposredno prisotnostjo dveh ali več oseb) v obliki nepretrganega procesa, v katerem je pošiljatelj hkrati tudi prejemnik. Zato bi lahko rekli, da je medosebna komunikacija »proces, v katerem vsi udeleženci sprejemajo, pošiljajo in interpretirajo sporočila oz. simbole, ki so povezani z določenim pomenom« (Johnson in Johnson, 2014). Gre torej za nek pomen,

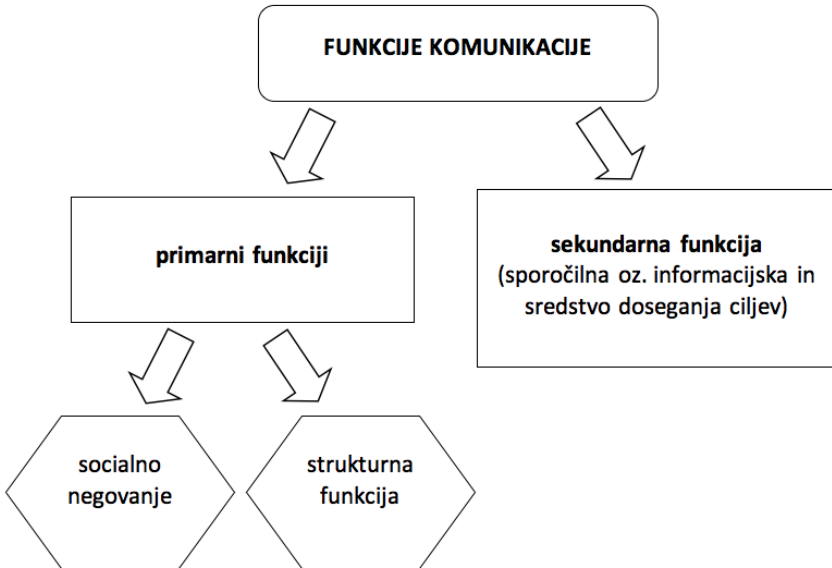
ki ga lahko sporočilo »nosi«, ki velja le v polju socialnega in se vedno dogaja tako na besedni kot na nebesedni ravni (DeVito, 2013). Medosebna komunikacija torej še zdaleč ni le izmenjava sporočil, ampak gre za »osnovni socialni proces« (Hartley in Hartley, 1952; Erchul idr., 2007), pomembna je za vzpostavljanje kontakta (Dahlgren Sandberg in Liliedahl, 2008). Prav tako je iz starejših modelov komunikacije manj razvidna njena soodvisna interaktivnost. Interaktivnost (po Andersen in Marinac, 2007) lahko razumemo v smislu, da učitelji s svojim stilom komunikacije sicer res bistveno vplivajo na stil komunikacije pri študentih, vendar velja tudi obratno. Odziv študentov vpliva na sam stil komunikacije učiteljev.

Če primerjamo, kakšna je bila v preteklosti vloga strokovnjaka (in v tem vidimo tudi podobnost z vlogo učiteljev) pri vodenju drugih, vidimo, da se je bistveno spremenila prav v komunikaciji (Ajduković, 2012, str. 164):

VODENJE STROKOVNJAKA

NEKOČ	DANES
rigidne vloge	avtentičnost
avtoritarnost	osebna avtoriteta, partnerstvo, sodelovanje
kontrola	zainteresiranost
prepovedovanje/kaznovanje	dialog/pogajanje/dogovarjanje
kritika/pohvale	uvid, kako je drugi/spoštovanje pozicije drugega
odločanje namesto drugih	vključevanje drugih v soodločanje in spodbujanje k lastnemu odločanju
prevlada	odnosne kompetence

Kot smo ugotavljali v prejšnjem poglavju, je komunikacija hkratno medsebojno izmenjavanje sporočil oz. simbolov (DeVito, 2013), kar imenujem sporočilna funkcija komunikacije, je pa tudi kreiranje in izmenjava pomenov (socialne resničnosti) ter način oblikovanja in vzdrževanja medosebnih odnosov (socialno negovanje). Ti dve funkciji (torej socialno negovanje in strukturno funkcijo) prav zaradi pomena, ki ga imata na splošno v človeškem življenju, lahko imenujemo primarni funkciji komunikacije.

Slika 3*Funkcije medosebne komunikacije (Vec, 2006)***Primarni funkciji komunikacije*****Besedna komunikacija kot nadomestilo za socialno negovanje (vzpostavljane kontakta)***

Dejstvo je, da je človek v svojem razvoju (ontogenetskem in filogenetskem) sprva uporabljal neverbalno komuniciranje ter šele postopno začel uporabljati glasove in čedalje bolj sofisticirana verbalna sporočila za sporazumevanje z drugimi. Dunbar je leta 1993 objavil zanimivo teorijo, v kateri je povezal razvoj jezika z razvojem velikosti skupin in velikostjo neokorteksa. Pri primatih so odkrili, da je velikost skupine, v kateri živijo, omejena s kapaciteto informacijskega procesiranja (kar se dogaja v neokorteksu). Velikost skupine, v kateri živijo primati, je omejena z zmožnostjo predelave informacij o socialnih odnosih, ki jih posameznik vzpostavi v osebnem kontaktu z drugimi posamezniki v skupini. Primati ohranjajo skupinsko kohezivnost prek t. i. socialnega negovanja³ (dotiki, »čohanje«, »crkljanje«, brskanje po kožuhi ...). Socialno negovanje se tako uporablja za vzpostavitev in vzdrževanje strukture v odnosih (prijateljstva, koalicije), deluje torej kot povezovalni proces skupine, pa tudi za zmanjševanje vznemirjenj, ki se pojavljajo v skupini. Vendar je pri socialnem negovanju težava v tem, da je običajno vezano zgolj na diado (le dva posameznika se lahko socialno negujeta istočasno), zaradi česar je

³ V orig.: social grooming.

omejeno zgornje število drugih posameznikov, s katerimi se nek posameznik lahko socialno neguje.

Po Dunbarju (1993, 2003) je človek v svoji zgodovini živel postopno v vedno večjih skupinah, saj mu je to omogočalo večjo možnost preživetja, hkrati pa je pomenilo bolj kakovostno oz. lažje življenje. Avtor nekoliko spekulativno razmišlja, da je človek v svojem razvoju moral, zaradi naraščanja števila članov v skupini, izumiti nek način, ki je hitrejši, ki mu omogoča hkratno socialno negovanje z večjim številom drugih posameznikov in ki mu ob socialnem negovanju hkrati omogoča početi še kaj drugega. Prav jezik izpolnjuje temeljno zahtevo, tj. da za razliko od fizičnega negovanja deluje hitreje, z več posamezniki. Ob takšni uporabi socialnega negovanja lahko posameznik hkrati počne še kaj drugega in deluje celo na daljavo. Dunbar (1993, str. 689) pravi, da jezik vse prepogosto vidimo zgolj kot sredstvo za izmenjavo informacij, namesto da bi ga videli tudi v funkciji socialnega povezovanja. V tej funkciji deluje jezik vsaj na dva načina:

- neposredno; kot oblika socialnega negovanja, kar pomeni skupno preživljanje časa med priljubljenimi socialnimi partnerji. Avtor je ugotavljal, da je v človeški komunikaciji približno 60 % časa porabljenega za klepetanje o odnosih in osebnih izkušnjah, torej za nekakšno jezikovno medsebojno negovanje (po Dunbar, 1993, str. 681). Ta delež je podoben tistemu, ki so ga raziskovalci pripisali neverbalni komunikaciji v celotnem sporočilu; npr. Mehrabian je ugotavljal (po Hartley, 2001, str. 164), da celotni vtis nekega sporočila oblikuje kar 70 % ali več neverbalnih sestavin;
- z izmenjevanjem informacij o socialnih odnosih s tistimi, ki sploh niso prisotni; posameznik lahko drugemu v paru posreduje svoje izkušnje z drugimi ljudmi. Tako njegov partner pridobiva socialno védenje o značilnostih drugih, ne da bi moral z njimi imeti svoje osebne izkušnje. V predlagani razdelitvi funkcij komunikacije bi izmenjavo informacij o socialnih odnosih ločeval od neposrednega socialnega negovanja ter jo uvrstil v področje sporočilne funkcije komunikacije (saj se sporočila oz. informacije o odnosu v funkciji ne razlikujejo od informacij o svetu, naravi, postopkih, ciljih ipd.).

Vsak naš odnos, ki ga vzpostavljamo v sedanosti, zrcali odnos navezanosti, ki smo ga vzpostavili v otroštvu (Bach in Grant, 2009). Podobno tudi v Transakcijski analizi govorijo (Stewart in Joines, 1991, str. 74) o človeški potrebi po fizičnih in mentalnih dražljajih (»stimulus-hunger«) ter o potrebi po pozornosti, prepoznavanju (»recognition-hunger«). Po utemeljitelju teorije, Bernu (1980, 1989), je pozornost (v orig. »stroke«) enota prepoznavanja oz. vsak signal, s katerim ena oseba sporoča drugi, da je le-ta opažena, oz. vsak postopek, s katerim oseba potrjuje in sporoča drugi, da zaznava njeno prisotnost in nanjo reagira. Ljudje med seboj izmenjujemo pozornosti - lahko v obliki fizičnega

dotika ali simbolično z besedami ali nebesedno. Kot pravi Berne (1980, str. 11), je najpomembnejša potrditev obstoja, s čimer bi lahko pravzaprav označevali bližino na splošno. Ta bližina lahko zajema najrazličnejše oblike. V tem smislu so celo »negativne potrditve« boljše od ignoriranja, ki sporočajo sogovorniku, da »zame ne obstajaš«. Berne (1980, str. 11) navaja: »Nekateri ljudje dobesedno trepljajo otroka, drugi ga božajo, medtem ko ga nekateri ščipajo ali udarjajo s prstnimi konicami. Vsi ti dotiki imajo tudi govorne analogije, tako da je možno predvidevati, kako bo nekdo postopal z otrokom zgolj iz tega, kako se z njim pogovarja. V širšem smislu lahko oznako <potrditev obstoja> v vsakodnevem življenju uporabljamo za vsako dejavnost, ki vključuje priznanje prisotnosti nekoga.« Transakcija oz. izmenjava potrditev (mi bi lahko prevedli v: komunikacija) zadovoljuje torej po tej teoriji osnovne človeške potrebe (po fizični ali mentalni stimulaciji, po kontaktu in po pozornosti oz. potrditvi s strani drugih).

Komunikacija v funkciji ustvarjanja (socialne) resničnosti ali strukturna funkcija komunikacije

Že leta 1931 je Young trdil, da pomen temelji na komunikaciji in konsenzu. Tako je jezik zanj eden od načinov za kontrolo fizične in socialne resničnosti, ki jo je prvi poglobljeno proučeval Festinger (1950). Slednji je predpostavljal, da obstaja t. i. kontinuum, ki ga je poimenoval »lestvica stopnje fizične resničnosti«. Stanje na enem koncu kontinuum je v popolni odvisnosti od fizične resničnosti – npr. naše prepričanje, da je neka površina res krhka in lomljiva, lahko neposredno izkustveno preverimo tako, da vzamemo kladivo in udarimo po njej. Na drugem koncu kontinuum te lestvice pa je odvisnost od fizične resničnosti zelo majhna ali celo enaka ničli. Festinger (1950) navede primer: »Človek, ki gleda na rezultate nacionalnih volitev, čuti, da bi bile stvari, če bi zmagal dejanski poraženec, v nekaterih pogledih mnogo boljše, kot so«. Kjer torej obstaja pomanjkanje opornih, izhodiščnih točk za orientacijo v fizični resničnosti, ljudje ta »prazen prostor« izpolnjujemo tako, da poiščemo mnenja drugih ljudi. Velik del našega življenja namreč ne preverjamo neposredno sami, ali je nekaj resnično ali ne (izkustveno ne preverjamo, ali res tudi za nas osebno velja zakon težnosti, tako da skočimo z vrha stolpnice, niti ne preverjamo sami, ali je Zemlja res okrogla, niti ali je smiselno upoštevati učiteljevo mnenje, spoštovati starejše itd.). Če bi vse to sami preverjali in (pre)izkušali, bi bilo to, glede na čas in vloženo energijo, ne le potratno, ampak popolnoma nesmiselno. Včasih celo, če bi hoteli, nekaterih stvari preprosto ne moremo izkustveno preverjati. V tovrstnih primerih nam mnenja drugih ljudi nudijo tisto, kar bi sicer dobili iz fizične resničnosti (Montero, 2002).

Kadar drugi ljudje mislijo enako kot mi, potem smo prepričani, da je mnenje pravilno, resnično, objektivno, v resnici pa smo prišli »le« do socialne

resničnosti. Npr. takoj po izpitni nalogi začne običajno večina študentov medsebojno preverjati in usklajevati, ali je bila naloga resnično zahtevna (nezahtevna). Če ima nekdo od njih vtis, da je bila naloga izredno zahtevna, preostali študentje pa bi rekli, da se jim je zdela nezahtevna, je velika verjetnost, da bo študent sprejel njihovo razlago kot objektivno dejstvo (socialno resničnost) in začel pri sebi iskati razloge, zakaj se je le njemu zdela izpitna naloga zahtevna. Nekaj velja kot resnično torej šele takrat, ko potrditev za to dobimo s strani drugih. Lahko bi rekli tako, kot je Festinger (1950, str. 272, 273): »Mnenje, verovanje ali stališče je <resnično>, <veljavno> in <pravilno>, če je vsidrano v skupini ljudi s podobnimi prepričanji, mnenji in stališči.«

Iz navedenega sledi, da sta obe resničnosti (fizična in socialna) v komplementarnem odnosu in za obe velja, da imata za nas pomen objektivno obstoječega oz. resničnega. Vendar avtor hkrati opozori, da to tudi glede socialne resničnosti ne velja kar na splošno. Za posameznikov občutek veljavnosti njegovega prepričanja je pomembno le mnenje njegove referenčne skupine, ne pa mnenje vseh ljudi na svetu. Človeka, ki ima drugačno mnenje od njegovega, zaznava kot neustreznega za primerjavo. V tem je avtor videl tudi svojstveno krožnost, saj si posameznik izbira tako referenčno skupino, ki mu bo dala občutek veljavnosti lastnih prepričanj, torej tako, v kateri bo sploh lahko izmenjeval svoja mnenja in stališča, po drugi strani pa ima težnjo po izstopu iz skupin, ki se z njim ne strinjajo. Prav zato npr. študentka, ki ji prijateljice, znanke, sorodniki dajejo nasvete, kako ravnati, živeti, se soočati z nekimi problemskimi situacijami, pogosto ravna skladno s temi nasveti in ne v skladu z naučenimi navodili stroke, ki ji ne predstavlja socialne resničnosti. Če torej komunikacija predstavlja način soustvarjanja socialne resničnosti (kar pomeni soustvarjanje opornih, izhodiščnih točk za orientacijo), potem je komunikacija pravzaprav način strukturiranja našega sveta. In prav v strukturiranju lahko prepoznamo eno od primarnih funkcij komunikacije.

Če želimo razumeti raznovrstnost pomenov medosebne komunikacije s študenti in hkrati povečati možnost vplivanja ne le na njihova znanja, ampak tudi na njihova prepričanja in ravnanja, je pomembno razumeti pomen različnih funkcij komunikacije.

Temelji dobre medosebne komunikacije

Četudi se v komunikaciji z nekom oddaljimo od posredovanja sporočil in informiranja, pa vsaka medosebna komunikacija še ne pomeni strokovne, dobre komunikacije. V tej uporabljamo različne specifične komunikacijske tehnike, ki imajo večinoma svojo osnovo v svetovalno-terapevtskih praksah, saj so se zaradi potreb klientov najhitreje razvijale.

V nadaljevanju bom predstavil nekatere v sodobni literaturi prepoznane (Solomon in Theiss, 2013; McLeod, 2007; Bach in Grant, 2009; Hargie, 2011; Capuzzi idr., 2016; Gordon, 1991) predpogoje ali osnove, na katerih temeljijo cilji, ki smo jih opredelili v uvodnem poglavju: vzpostavljanje odnosa s študenti, njihovo dojetje naše pristnosti in verodostojnosti na strokovnem področju, spodbujanje motivacije za učinkovito učenje, preprečevanje pojavljanja odporov, omogočanje lažjega reševanja težav, ki so povezane tako s študijem kot z interakcijami pri študiju, ter omogočanje vzpostavljanja t. i. komunikacijskega modela, ki ga lahko ponotranjijo in pozneje uporabijo pri svojem delu z drugimi ljudmi (učenci, dijaki, ljudmi, ki potrebujejo pomoč ...).

Empatija

Več avtorjev (Solomon in Theiss, 2013; Hargie, 2011; Gordon, 1989, 1991) poudarja pomen empatije pri komunikaciji z nekom, ki se sooča s problemi, nekateri (Cohran in Cohran, 2015; Clark, 2010; Miller, 2006) celo opredeljujejo empatijo za ključno spretnost v medosebnih pogovorih.

V sodobni literaturi je empatija definirana kot sposobnost posameznika, da se postavi na mesto drugega, na način, da razume sogovornika, vendar se z njim ne identificira niti z njim ne sočustvuje. Empatična oseba torej lahko zazna, razume in predvidi čustva in misli druge osebe – nekateri to označijo za čustveno resonanco ali pa uglaševanje (Capuzzi idr., 2016).

V preteklosti so menili, da empatija temelji na eni od dveh komponent; kognitivni (avtorji so empatijo imeli predvsem za spoznavni proces, ki je osnovan na racionalnem in intelektualnem razumevanju drugega) in afektivni (ti avtorji so pri empatiji postavljali v ospredje čustveno sodoživljanje v situaciji). V sodobnem gledanju na empatijo pa prevladuje prepričanje, da empatija zajema tako kognitivne kot čustvene procese. Kljub temu pa empatije ne bi smeli enačiti s sočustvovanjem, ki se nanaša na doživljanje enakih čustev kot druga oseba, ker je v ozadju sočustvovanja identifikacija s tistim, ki čustva doživlja. Tako bo sočustvujoči učitelj tudi sam podoživljal strahove, jezo in druga čustva, ki jih doživlja študent, s katerim se pogovarja o npr. neuspešno opravljenem izpitu. Opozorim naj še, da strinjanje ne pomeni empatije in obratno (Meier in Davis, 2011; Ivey idr., 2014), torej ne velja, kar nekateri zmotno mislijo, da če se bodo z nekom (npr. študentom) strinjali v njegovih pogledih, bodo s tem izražali empatijo do njega.

Empatičen učitelj bo videl in razumel študentovo situacijo in njega samega, razumel bo tudi, od kod njegova stiska in druga čustva, vendar ga ne bodo preplavljala enaka čustva. Prav zato bo zmožen določene čustvene distance (še vedno mu ne bo vseeno za študenta), ki mu bo omogočala tudi bolj konstruktivno komunikacijo s študentom. Na ta način empatija ne pomeni

čustvene hladnosti in zgolj strogo racionalnega pristopa do študenta, temveč omogoča spoštljivo in rahločutno komunikacijo, v kateri besedno in nebesedno sporočamo študentu, da nam je pomemben ter da mu stojimo ob strani z vsem svojim znanjem in angažiranjem. Tudi kadar smo empatični, se v nas sprožajo določena čustva, povezana s položajem druge osebe, vendar je osnovna funkcija empatije razumevanje in želja po pomoči drugim, pri sočustvovanju pa se ob podoživljanju študentovih čustev pojavlja predvsem skrb in potreba po odpravi neprijetnega čustvenega stanja (Clark, 2010).

Sprejemanje in poslušanje

Kot je poudarjal že Carl Rogers, empatija, pristnost in spoštovanje tvorijo tiste temeljne pogoje, ki omogočajo vzpostavljanje dobrega odnosa med strokovnim delavcem in klientom (v našem primeru med učiteljem in študentom) (Erford, 2015; Capuzzi idr., 2016). Šele dober odnos omogoča, da bo naša komunikacija z drugim prinašala zelene učinke (Capuzzi idr., 2016), ki bodo hkrati tudi dolgotrajni. Skupna značilnost tako empatije kot spoštovanja in naše pristnosti je t. i. »jezik sprejemanja« oz. »terapevtsko komuniciranje« (Gordon, 1989), s katerim damo drugemu občutek, da nas zanima, da ga sprejemamo kljub težavam in kljub določenim prepričanjem, ki jih ima (in so morda drugačna, kot so naša). Več avtorjev (Gordon, 1991; Solomon in Theiss, 2013) meni, da občutek sprejemanja sogovornik dobi že takrat, kadar ga drugi posluša. Poslušanje je tudi osnovna in najpogosteje uporabljena tehnika, ki se jo sistematično učijo svetovalci, saj je (svetovalno, strokovno) poslušanje precej drugačno, kot je v uporabi v vsakodnevnem življenju (Cochran in Cochran, 2015). S poslušanjem, še posebej s t. i. aktivnim poslušanjem, poskušamo videti tisto, kar je za besedami, s čimer si ustvarjamo sliko sogovorčevih čustev, namenov, želja, prepričanj. Za sprejemanje drugega oz. za to, da bi sogovorec v največji možni meri prepoznal, da ga resnično sprejemamo, so potrebni določeni pogoji. Le-te vidimo v tistem, kar nekateri imenujejo t. i. aktivno poslušanje (Ivey idr., 2014; Gordon, 1989, str. 25–26):

- Prepričanje, da je sogovorec sposoben sam rešiti svoje težave; v tem načelu se zrcali prepričanje, da je vsak sam odgovoren za reševanje svojih problemov. Ustrezno usposobljen svetovalec ga poskuša zgolj usmerjati skozi proces, medtem ko mu direktnih rešitev raje ne ponuja (saj ga z navsveti in pokroviteljsko držo postavlja v pasivni in odvisni položaj).
- Sprejemanje sogovornikovih čustev; učitelj mora biti sposoben iskreno sprejeti študentova čustva, tudi kadar se razlikujejo od tistih, za katere misli, da naj bi bila (bolj) ustrezna v dani situaciji. Če bo namreč učitelj zmožen sprejemati tudi študentova drugačna čustva (npr. strahove, jezo, sram ...), mu jih bo lahko pomagal ne le izražati, ampak tudi ustrezno predelati.
- Razna čustvena stanja so pogosto le prehodna; ko se študent na novo

sooča z neko problematiko, npr. negativno oceno na izpitu, se v njem odvi-
ja proces, ki je podoben fazam žalovanja (Corless idr., 2014):

- prva faza je faza šoka in zanikanja, ko se študent ni pripravljen in se niti ne more soočati z izgubo podobe, ki jo je imel o sebi in svoji pripravljenosti, ampak je v nekakšnem stanju otrplosti;
 - v drugi fazi se pogosto pojavi jeza, ko študent za svoje stanje išče krivce - to so lahko učitelji (npr. kriv je način preverjanja znanja ali pa negativna naravnost učitelja do študenta) ali kdo iz njegove okolice (npr. krivi so prijatelji, ki mu niso pustili, da bi se dovolj dobro pripravil, ko so ga zvalili na zabavo), lahko pa se jeza izraža nediferencirano (npr. zakaj se to dogaja ravno meni, ne komu drugemu, vse se je zarotilo proti meni ipd.);
 - v tretji fazi pride do pogajanja; v tej fazi poskuša študent iztržiti nekaj več od tistega, kar se mu obeta (npr. s pogajanjem o polovičkah točk, ki naj bi mu jih učitelj še priznal za »približno pravilne« odgovore);
 - šele v četrti fazi se pojavi žalost (žalovanje) ali celo depresija, ko je študent zaradi neuspeha lahko čustveno zelo vznemirjen. Včasih ima zaradi intenzivnih in mešanih čustev (npr. jeza in žalost) celo fizične simptome (občutek tiščanja v prsih, težave z dihanjem, nespečnost, slaba koncentracija, pozabljanje ...);
 - sledi faza sprejemanja realnosti, ki lahko poteka v dveh smereh: kot pasivna vdanost v usodo ali pa kot integracija z realnim soočanjem z neuspehom in odgovorno, aktivno spoprijemanje z izzivi, ki mu jih predstavlja študij.
- Za aktivno poslušanje in tudi za sprejemanje moramo imeti voljo in čas. Dobrega odnosa s študentom ne moremo vzpostaviti, če nismo pripravljeni komunicirati z njim (ker smo npr. preutrujeni ali pa preokupirani z lastnimi skrbmi) in si vzeti za pogovor tudi čas (npr. kadar se nam mudi na naslednja predavanja ali kadar smo nestrpni, ker bi v tistem trenutku že morali početi nekaj drugega). Za vzpostavljanje dobrega odnosa velja podobno kot za sprejemanje, da je bolj proces kot stanje (Wilmot, 1995, str. 28), s čimer je poudarjeno, da je za proces potrebna stalna skrb in nega.
 - Razumeti moramo, da so ljudje, ki so v stresu, le redko sposobni sami izraziti svoja (zlasti neprijetna) čustva (kot so strah, jeza, zaskrbljenost, razočaranje, sram itd.), zato jim moramo pri izražanju pomagati z aktivnim poslušanjem.
 - Spoštovati moramo zasebnost sogovorca in zadržati zase, karkoli nam pač pove o sebi ali svojem življenju. Nelson-Jones (1996, str. 119) poudari, da ima vsakdo pravico do svojih misli in čustev. Lahko bi dodali, da je spoštovanje nekoga kot osebe (ne glede na njegova prepričanja in vedenja) pravzaprav predpogoj sprejemanja.
 - Sposobni moramo biti empatije do drugega, vendar hkrati ohraniti distanco, ki je potrebna za trezno ukrepanje.

Kot vidimo, je aktivno poslušanje pravzaprav pravo nasprotje od komunikacijskega narcizma, razmah katerega nekateri prepoznavajo v sodobni družbi (La-liberte, b.d.; Hutchinson, 2017). Komunikacijskega narcisa naj bi prepoznali po tem, da ne postavlja veliko vprašanj, uporablja veliko mašil (npr. mhm, zanimivo ipd.), ko začne govoriti, se zlepa ne ustavi, ljudje ob njih se pričnejo dolgočasiti, postanejo nezainteresirani, ker so usmerjeni le v to, kar sami pripovedujejo, druge v pogovor ne povabijo z resničnim zanimanjem zanje in za to, kar imajo povedati, prepričani so, da vedo, kako se drugi počutijo (in jih pogosto niti ne pustijo, da jim to sami povedo), sporočila drugih ne slišijo zares, ampak jim predstavljajo le izhodišča za podajanje njihovih lastnih sporočil, teme pogovora vedno znova vračajo na tista področja, ki so jim domača in jih obvladajo.

Aktivno poslušanje in aktivno razumevanje

Aktivno poslušanje (termin, ki ga uporablja več avtorjev: Ivey idr., 2014; Gordon, 1989, 1991; Solomon in Theiss, 2013) je tehnika oz. še bolj natančno sklop tehnik, ki zajema uporabo zrcaljenja, parafraziranja, opogumljanja, povzemanja. Vzporednice pa vidimo tudi v t. i. aktivnem razumevanju, kot ga imenuje Nelson-Jones (1996), saj je po avtorju (str. 130) osnova aktivnega razumevanja prav tako v reflektiranju (čeprav avtor eksplicitno navaja le reflektiranje čustev) in parafraziranju. Aktivno razumevanje sproža uglaševanje naših in sogovornikovih besednih in nebesednih sporočil ter njihovo reflektiranje. Primerjajmo na kratko povzetka o tem, kaj omogoča aktivno poslušanje in kaj aktivno razumevanje, kot navajata avtorja (povzeto po Gordon, 1989, str. 26–27, in po Nelson-Jones, 1996, str. 129–130):

Aktivno poslušanje omogoča sogovorniku: Aktivno razumevanje omogoča:

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - predelati svoja močna čustva, da se jih reši in se lahko ponovno usmeri v aktivnost, - razumeti in sprejeti lastna čustva, - lajšanje reševanja težav, - prepuščanje odgovornosti za analizo in reševanje problema tistemu, ki ga ima, - občutek sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti, - ustvarjanje tesnejšega in zrelejšega odnosa, boljše samovrednotenje, kar vodi v ustrežnejše vedenje. | <ul style="list-style-type: none"> - sogovorniku lajšanje razumevanja samega sebe, - sogovorniku lažje izražanje misli in čustev, - sogovorniku lažje reševanje osebnih problemov in sprejemanje odločitve, - strokovnjaku lastno razjasnjevanje pozicije drugega na področjih, kjer se ne strinjata, - strokovnjaku zagotovitev, da je odgovornost za odločitve ali smeri delovanja v življenju sogovornika odvisna od njega samega. |
|---|--|
-

Za boljšo spretnost poslušanja ponuja Smith (1991, str. 257-261) naslednja vodila:

- *Bodite sprejemajoči*; vzemite si čas in dovolite sogovorniku, da izrazi svoja čustva in misli.
- *Bodite pozorni*; dobri poslušalci zavestno vlagajo trud v usmerjeno pozornost.
- *Uporabljajte molk*; včasih sogovornik potrebuje zgolj molk, ki mu zagotavlja, da ga čakate, da se zanimate zanj in ste usmerjeni v to, kar bi lahko povedal.
- *Iščite stične točke*; pomembno je, da iščete skupne vrednote ali izkušnje s sogovornikom – lažje to storite, kadar ste usmerjeni v iskanje širših pomenov, kot da ste osredotočeni na specifične besede.
- *Izogibajte se nejasnostim*; tako, da: 1. usmerjate svojo pozornost na bistvene stvari, ki jih sogovornik sporoča, 2. imate v mislih, da imajo besede in drugi simboli lahko različne pomene, 3. se osredotočite tako na namen kot na vsebino.
- *Odstranite motnje*.
- *Bodite potrpežljivi*; poslušanje najbrž zahteva več potrpežljivosti kot katera koli druga človeška aktivnost.
- *Odlasajte z vrednotenjem*; vse dokler niste povsem prepričani, da razumete pozicijo druge osebe, ne vrednotite.

V pomoč pri realiziranju dobrega razgovora s študentom navedimo še omejitve aktivnega poslušanja in aktivnega razumevanja. Medtem ko Gordon meni, da aktivno poslušanje ni ustrezno le, kadar imamo mi sami problem (tarkrat bi morali uporabljati t. i. »jaz sporočila«, pa Nelson-Jones navaja (1996, str. 130) več koristnih napotkov, *kdaj omejiti aktivno razumevanje ali ga sploh ne uporabljati*:

- kadar ugotovite, da drugi preveč govori in da bi morala komunikacija postati bolj dvosmerna,
- kadar želite izravnati nivo intimnega razkrivanja s sogovornikom,
- kadar se zaveste, da poslušate zato, da se izogibate opredelitvi in lastni asertivnosti,
- kadar ste preutrujeni ali preveč nestrpni, da bi ustrezno poslušali,
- kadar ugotovite, da sogovornikova rešitev lahko škodi ali vam in/ali njemu.

Znaki pozornosti in opogumljajoče pripombe

V razgovoru običajno nismo zgolj pasivni poslušalci, ampak je bolje zavestno uporabljati vse, kar drugemu daje vedeti, da nas zanima, da nam je pomemben in da smo empatično naravnani. Zato je učinkovito, če usmerjeno

uporabljate znake nebesedne in besedne pozornosti in pripombe, s katerimi sogovorca aktivno spodbujamo k nadaljevanju komunikacije (npr. s prikimavanjem, odprto držo, očesnim kontaktom ter s pripombami, kot so »ja«, »aha«, »a tako«, »razumem« itd.) (Capuzzi idr., 2016). Prav zaradi te spodbujajoče značilnosti nekateri takšne pripombe uvrščajo na področje pogojevanja (npr. Hargie in Marshall, 1991; Cairns, 1991).

Sporočilo, ki je v ozadju takšnih pripomb, je »Sem s tabo, prosim nadaljuj«, kot pravi Nelson-Jones (1996, str. 117). Ni pa priporočljivo ostajati zgolj pri tovrstnih pripombah, saj jih utegne sogovorec razumeti drugače, kot želimo mi. Verjetno so nekatere take in podobne pripombe že skorajda pregovorno pripisane grotesknemu liku psihiatra, pred katerim leži pacient, ki ne dobi jasnega odgovora niti na vprašanje, kdaj naj pride naslednjič na srečanje, ampak samo pomenljiv »mhmmm«. Vendar jih je, kadar želimo komunicirati prav z določenim namenom, vsekakor priporočljivo uporabljati - čeprav vedno z občutkom za sogovornika in njegove potrebe.

Še nekoliko bolj aktivno poseganje v potek razgovora predstavljajo t. i. opogumljajoče ali odpirajoče pripombe (v angl. door openers). Z njimi (po Gordon, 1991, str. 22) še vedno ne posredujemo sogovorniku svojih misli, sodb ali čustev, ampak ga intenzivneje, bolj določno spodbujamo h govorjenju. Npr. s »Kako ste?«, »Na kakšen način ste se soočali s številnimi pripombami in komentarji ob vaših tezah za magistrsko nalogo?«, »Bi želeli govoriti o svojih skrbeh, povezanih z raziskavo?«, »O tem bi si pa želel zvedeti kaj več.«, »Kaže, da vam je težko?«, »To izgleda za vas zelo pomembno?«, »Povejte mi kaj več, prosim!«.

Takšne empatične pripombe je dobrodošlo postavljati kadarkoli v nekem odnosu, saj je v ozadju odpirajočih pripomb sporočilo: »Zanima me in sem pripravljen poslušati, kar želite povedati. Dajem vam priložnost, da izmenjate svoje misli in čustva« (kot pravi Nelson-Jones, 1996, str. 117). Gre torej zlasti za spodbujanje k izmenjavi, predvsem kadar menimo, da ima študent neke skrbi, bojazni, kadar ima pomisleke, drugačna prepričanja ipd. Vendar moramo biti (kot opozori Nelson-Jones, 1996, str. 118) pri uporabi takšnih pripomb občutljivi za reakcije študenta, saj se morda sploh ni pripravljen pogovarjati ali pa mi nismo tista oseba, s katero bi si želel pogovora o tisti temi. Uporabljati bi morali torej »na osebo usmerjeno odpiranje«, kot to poimenuje Saundersova (1991, str. 188).

Poudarjanje pomembnih izjav

Ena od osnovnih tehnik, s katerimi odražamo našo empatično naravnost in hkrati sistematično usmerjamo pozornost sogovornika, je poudarjanje pomembnih izjav. Pri tej tehniki poudarjamo nekaj iz sogovornikovih izjav zato, ker se nam zdi pomembno zaradi našega razumevanja (sogovorčevih pogledov nase, na svet in na druge) ali pa menimo, da bi moral sogovorec temu

posvetiti več pozornosti oz. dati nečemu večji pomen. To lahko počnemo v terapevtske namene (Bras, 1977, str. 32), tako da stalno usmerjamo pacientovo pozornost na latentno težnjo in skušamo doseči, da pacient intenzivno misli nanjo. Tehniko uporabljamo takrat, kadar opazimo v ozadju izjav neke psihodinamsko pomembne težnje. Namen uporabe poudarjanja je v usmerjanju pacientove pozornosti, na ozaveščanju in raziskovanju latentnih vsebin ter v pripravljanju pacienta, da sprejme določena psihodinamična dejstva o sebi in svoji življenjski situaciji.

Poudarjanje pa ne uporabljamo le v tovrstne (terapevtske) namene, ampak pogosto že v vsakodnevni komunikaciji, kadar želimo nekaj razjasniti (sebi ali sogovorncu), nadaljevati, poglobiti, podrobneje opredeliti (Parsons in Zhang, 2014), analizirati določeno temo, kadar želimo s sogovorncem priti do soglasja o nečem ali kadar skupaj izdelujemo načrte itd. V komunikaciji s študenti poudarjamo lahko tako, da bolj ali manj neposredno (dozirano) sprašujemo ali pa (v smiselnih trenutkih) vedno znova ponovimo in poudarimo, kar je študent sam rekel ... Tako lahko npr. učitelj reče: »Od tega, kar ste mi povedali, me posebej zanima ... Ali lahko o tem poveste kaj več?« ali »Vtis imam, da je ... za vas prav posebnega pomena. Mi to malo bolj razložite, prosim?«. S poudarjanjem podelimo pomembnost nečemu, kar je bilo izgovorjeno, s čimer to povežemo s čustvi, saj ljudje emocionalno odreaagiramo zgolj na stvari, ki so nam pomembne v življenju (Mozdzierz idr., 2014).

Zaključek

Vsakršna medosebna komunikacija – torej tudi tista, ki se odvija med učitelji in študenti – je vedno dvosmeren proces, na katerega pomembno vplivajo prav prepričanja in predpostavke o sami komunikaciji. Če je učitelj prepričan, da je komunikacija predvsem sporočanje informacij, enosmerni prenos znanj z učitelja na študenta (usmerjenost na sekundarno funkcijo komunikacije), bo skladno s tem s študenti tudi komuniciral. Tovrstni način komunikacije hitreje pripelje do številnih ovir, med katerimi najbolj izstopajo konverzacijski narcizem, informacijska preobremenjenost, občutja nespoštovanja itd.

Razmišljanje o primarnih funkcijah komunikacije (ustvarjanje socialne resničnosti in socialno negovanje), kot jih opredeljujem v pričujočem članku, kajpak ni v nasprotju s pojmovanjem komunikacije kot sredstva prenosa informacij in sporočil, kaže zgolj, v čem je pomen ločevanja različnih funkcij komunikacije. Medtem ko se je v preteklosti večina proučevanj komunikacije ustavila ob njeni sporočilni funkciji in funkciji doseganja cilja, pa bi se morali (tudi v visokošolskem prostoru) v večji meri posvečati t. i. primarnim funkcijam komunikacije.

Učitelji v medosebni komunikaciji pogosto spregledajo, da se je le-ta skozi čas bistveno spremenila – od avtoritarne k partnerski komunikaciji (Ajduković, 2012), spregledajo pa tudi pomen primarnih funkcij komunikacije. Spregledajo, da študentje poleg samih informacij in posredovanja znanj potrebujejo (tako kot vsako človeško bitje) komunikacijo, s katero bodo deležni vzpostavljenega odnosa (socialnega negovanja) in s katero bodo lahko soustvarjali socialno resničnost. Če želijo delovati kot dober model pri delovanju z drugimi, bi se kazalo izogibati načinom v komunikaciji, ki jih od študentov dodatno oddaljujejo, načinom, s katerimi rušijo pomen komunikacije, ki je za poznejše strokovno delovanje pri delu z drugimi ljudmi pomembnejša. V visokošolskem prostoru so namreč študentje prepogosto obravnavani s pozicije otroka, torej kot tisti, ki ne zmorejo odgovorno, zrelo in enakovredno prispevati k usklajevanju različnih razumevanj stvarnosti. Učenje komunikacije je namreč učenje skupnega življenja (Withcomb in Withcomb, 2013).

Kot je bilo v članku prikazano, bo na ta način učitelj izpustil priložnost, da bi s študenti vzpostavil tudi dober odnos. Spoštovanje, pristnost in empatija so temeljne pogoji, ki omogočajo vzpostavljanje dobrega odnosa med učiteljem in študenti. Empatičen učitelj bo videl študenta ne samo skozi njegovo vlogo tistega, ki mora absolvirati neke informacije, ampak bo razumel tudi, od kod njegova doživljanja, stiske, odkod prihajajo njegovi odpori do določene snovi, predmeta ali celo do učitelja samega in odkod izvirajo vedenja, ki izgledajo neracionalna, lažje bo videl, kaj vse vpliva na študentovo usvajanje znanja in kako učinkovito prispevati k motiviranju študentov za učinkovito učenje. Ob medosebni komunikaciji, ki to omogoča, pa ga ne bodo preplavljala enaka čustva, zmožen bo določene čustvene distance, ki mu bo omogočala tudi bolj konstruktivno komunikacijo s študentom. Aktivno poslušanje mu bo pri tem omogočalo ne le, da bo študenta lažje usmerjal k samostojnemu in odgovornemu premagovanju odporov, stisk in da bo sam iskal poti za bolj učinkovito učenje, temveč tudi, da bo vzpostavil empatičen odnos v pravem pomenu besede.

Poleg vzpostavljanja občutka sprejetosti, upoštevanja in razumljenosti (empatija) aktivno poslušanje skupaj z znaki pozornosti, opogumljajočimi opombami in poudarjanjem pomembnih izjav vodi k ustvarjanju tesnejšega in zrelejšega odnosa, boljšemu samovrednotenju študenta, do večje motivacije za študij, kar posledično večkrat pripelje tudi do ustrežnejšega, konstruktivnejšega vedenja, predvsem pozneje, ko bodo kot strokovnjaki delovali z drugimi ljudmi.

Vzpostavitev in ponotranjanje modela dobre komunikacije pri študentu je nekaj, kar temelji na pristni, empatični in verodostojni komunikaciji učitelja. Lahko bi rekli, da z načinom naše komunikacije, ko podajamo neko vsebino,

z načinom, na katerega odgovarjamo na študentska vprašanja, kako vstopamo z njimi v interakcije, kako se odzivamo, kadar se na nas obrnejo s svojimi težavami ali kadar vstopajo v konflikte drug z drugim ali z nami, ko izražajo nezadovoljstva, drugačna pričakovanja, ko v svojem vedenju in razmišljanju odstopajo od pričakovanega itd., dajemo zelo jasne smernice tem, prihodnjim strokovnjakom, kako naj ravnajo pozneje v svojem poklicu z ljudmi, s katerimi se bodo srečevali. In te smernice (ki jih študentje pogosto osvajajo neozaveščeno) so v strokovnih situacijah pogosto celo močnejše kot vsebine, ki so jih usvojili na kognitivnem nivoju – saj prek njihovega izkustvenega učenja postajajo del njihovih, ponotranjenih prepričanj in predstav o dobrem komuniciranju z drugimi.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Ajduković, M. (2012). Dijaloški i profesionalni razgovor. V A. Žižak, V. Vizek Vidović in M. Ajduković (ur.). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu* (str. 147-182). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Andersen, C. E. in Marinac, J. V. (2007). Using an observational framework to investigate adult language input to young children in a naturalistic environment. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 307-324.
- Bach, S. in Grant, A. (2009). *Communication and Interpersonal Skills for Nurses*. Learning Matters Ltd.
- Berne, E. (1980). *Koju igru igraš?*. Nolit.
- Berne, E. (1989). *Šta kažeš posle zdravo?*. Nolit.
- Bras, S. (1977). *Izbrana poglavja iz psihoterapije*. Mladinska knjiga.
- Cairns, L. (1991). Reinforcement. V O. Hargie (ur.), *A Handbook of communication skills* (str. 128-145). Routledge.
- Capuzzi, D., Stauffer, M. D. in Gross, D. R. (2016). The Helping Relationship: From Core Dimensions to Brief and Integrative Possibilities. V D. Capuzzi in M. D. Stauffer (ur.), *Counseling and Psychotherapy Theories and Interventions* (str. 3-33). American Counseling Association.
- Clark, A. J. (2010). Empathy: An integral model in the counseling process. *Journal of Counseling & Development*, 88, 348-356.
- Cochran, J. L. in Cochran, N. H. (2015). *The Heart of Counseling. Counseling Skills Through Therapeutic Relationships*. 2nd ed. Routledge.

- Corless, I. B., Limbo, R., Szylyt Bousso, R., Wrenn, R. L., Head, D., Lickiss, N. in Wass, H. (2014). Languages of Grief: a model for understanding the expressions of the bereaved. *Health Psychol Behav Med.*, 2(1), 132-143.
- Dahlgren Sandberg, A. in Liliedahl, M. (2008). Patterns in early interaction between young preschool children with severe speech and physical impairments and their parents. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 9-30.
- DeVito, J. A. (2013). *Interpersonal communication*. Pearson Education, Inc.
- Dimbleby, R. in Burton, G. (2007). *More than words – an introduction to communication*. 4th ed. Routledge.
- Dunbar, R. I. M. (1993). Coevolution of neocortical size size, group size and language in humans. *Behavioral and brain sciences*, 16, 681-735.
- Dunbar, R. I. M. (2003). The Social Brain: Mind, Language, And Society In Evolutionary Perspective. *Annual Review of Anthropology*, 32(1), 163-181.
- Erchul, W. P., DuPaul, G. J., Grissom, P. F. in Vile Junod, R. E. (2007). Relationships among relational communication processes and consultation outcomes for students with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 36(1), 111-129.
- Erford, B. T. (2015). *40 Techniques Every Counselor Should Know*. 2nd ed. Pearson Education, Inc.
- Fernandez-Dols, J. M. (2013). Nonverbal communication: origins, adaptation, and functionality. V J. A. Hall in M. L. Knapp (ur.), *Nonverbal Communication* (str. 69-92). Walter de Gruyter GmbH.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Gordon, T. (1989). *Trening večje učinkovitosti za učitelje*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Gordon, T. (1991). *Družinski pogovori*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication*. Routledge.
- Hargie, O. in Marshall, P. (1991). Interpersonal communication: a theoretical framework. V O. Hargie (ur.), *A Handbook of communication skills* (str. 22-56). Routledge.
- Hartley, E. L. in Hartley, R. E. (1952). *Fundamentals of social psychology*. Alfred A Knopf.
- Hartley, P. (2001). *Interpersonal Communication*. Routledge.
- Hutchinson, C. C. (2017). *Interpersonal communication – Navigating Relationships in a Changing World*, 2nd ed. Hayden McNeil.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B. in Zalaquett, C. P. (2014). *Intentional interviewing and counseling. Facilitating Client Development in a Multicultural Society*. 8th ed. Brooks/Cole.
- Johnson, D. W. in Johnson, F. P. (2014). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*, 11th ed. Pearson Education Limited.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. in Ballachey, E. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Laliberte, M. (b.d.). *8 Signs You're a Conversational Narcissist*. Readers Digest. <https://www.rd.com/advice/relationships/conversational-narcissism/>
- McLeod, J. (2007). *Counseling skills*. Open University press, McGraw-Hill.
- Meier, S. T. in Davis, S. R. (2011). *The Elements of Counseling*. Brooks/Cole.
- Miller, L. (2006). *Counselling Skills for Social Work*. SAGE Publications Ltd.

- Montero, M. (2002). On the construction of reality and truth. Towards an epistemology of community social psychology. *American Journal of Community Psychology*, 30(4), 571–84. <http://proquest.umi.com/>
- Mozdzierz, G. J., Peluso, P. R. in Lisiecki, J. (2014). *Principles of counseling and psychotherapy : learning the essential domains and nonlinear thinking of master practitioners*. Routledge.
- Nelson-Jones, R. (1996). *Relating skills: a practical guide to effective personal relationships*. Cassell.
- Parsons, R. D. in Zhang, N. (2014). *Becoming a Skilled Counselor*. SAGE Publications Ltd.
- Saunders, C. (1991). Opening and Closing. V O. Hargie (ur.), *A Handbook of communication skills* (str. 175–200). Routledge.
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal* (reprinted), 27, 379–423, 623–656. <http://plan9.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/paper.html>
- Smith, V. M. (1991). Listening. V O. Hargie (ur.), *A Handbook of communication skills* (str. 246–265). Routledge.
- Solomon, D. H. in Theiss, J. A. (2013). *Interpersonal Communication: Putting Theory into Practice*. Routledge.
- Stewart, I. in Joines, V. (1991). *TA today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Lifespace Publishing.
- Underwood, M. (2003). *Communication studies, cultural studies and media studies*. <http://www.ccms-infobase.com/>
- Vec, T. (2005). *Komunikacija – umevanje sporazuma*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Vec, T. (2006). *Socialna resničnost in skupinska dinamika malih skupin*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofska fakulteta.
- Verbinc, F. (1968). *Slovar tujk*. Cankarjeva založba.
- Wilmot, W. W. (1995). *Relational communication*. McGraw-Hill, Inc.
- Withcomb, C. A. in Withcomb, L. E. (2013). *Effective interpersonal and team communication skills for engineers*. JohnWiley & Sons, Inc.
- Wolton, D. (2005). *Glossary of concepts*. Pridobljeno 6. 7. 2005 iz: http://www.wolton.cnrs.fr/glossaire/gb_glossary.htm
- Young, K. (1931). Language, Thought and Social reality. V K. Young (ur.), *Social Attitudes* (str. 100–135). Henry Holt. http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Young/1931/06_Young.html
- Žižak, A. (2012). Komunikacija: definicija i obilježja. V A. Žižak, V. Vizek Vidović in M. Ajduković (ur.), *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu* (str. 18–54). Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

VISOKOŠOLSKI PROSTOR S PERSPEKTIVE (Z)MOŽNOSTI UPOŠTEVANJA SPOZNANJ O TRAVMI

Mija M. Klemenčič Rozman

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Sodobna paradigma na področju razumevanja učinkov psihološke travme dokazuje, da je travma normalen odziv na nenormalne situacije. To razumevanje je prispevalo k destigmatizaciji žrtev oz. preživelih ter k raziskovanju in udejanjanju ravnanj, ki naj žrtev oz. preživelih ne bi ponovno viktimizirale oz. retravmatizirale. Slednje je bilo mnogokrat posledica načina delovanja institucij. V izogib temu se je na področju ZDA razvil koncept »trauma-informed care« oz. pristop, utemeljen na razumevanju travme, sprva na področju socialnega varstva, pozneje pa zdravstva in šolstva, tudi v visokošolskem prostoru. V prispevku so predstavljeni kritični razmisleki, konkretni primeri, spodbude in omejitve, kako v povezavi s spoznanji o travmi vzpostavljati čim bolj varne pedagoške kontekste pri visokošolskem pedagoškem delu.

Ključne besede: travma; šola, ki upošteva spoznanja o travmi; pristop, utemeljen na razumevanju travme

Uvod

Že nekaj desetletij je poznano dejstvo o dialektiki travme, in sicer da se družbena pozornost o njej krepi, ko v družbeni sferi vznik nekega pojava ostro opomni, da travma obstaja, sicer pa hitro izzveni v družbeno amnezijo, saj premočno spominja na ranljivost slehernega človeka (Herman Lewis, 2010). Množično je bila travma v zgodovini omenjana v treh časovnih intervalih: obdobje histerije – v času Freuda, obdobje vojne travme – v času svetovnih vojn in vietnamske vojne ter obdobje govora o travmah zaradi spolnega nasilja – čas emancipatornega gibanja za pravice žensk. Trenutni interes strokovne in znanstvene javnosti nakazuje na (morda novo) obdobje, ko travma zopet stopa v ospredje.

Na nek način je trenutno skorajda »modno« proučevati travmo in pisati o njej. Če se razgledamo po znanstveni in strokovni literaturi, je hitro jasno, da je koncept travme postavljen v izjemno raznolike strokovne kontekste od socialnega, zdravstvenega in šolskega področja, do poslovne sfere in upravljanja s človeškimi viri. Po eni strani je to vsekakor dobro, saj govor o travmi preprečuje utišanje glasov, ki opominjajo, da je travma življenjsko dejstvo (Levine in Frederick, 2015), po drugi strani pa to ustvarja vtis, da je vsakršna stiska pravzaprav že travma oz. da je vse travma, kar postavi pod vprašaj pomen

samega koncepta (Cvetek, 2009). Da bi se izognili razvrednotenju koncepta in s tem njegovi neuporabnosti, je še toliko bolj pomemben odgovor na vprašanje, kako opredeljujemo travmo.

Navidezna enoznačnost opredelitve travme

V poljudnem jeziku se pojmi stres, kriza in travma mnogokrat uporabljajo kot sopomenke, vendar je to enačenje napačno. Medtem ko se s stresom soočamo vsi ljudje, pa travma ni nekaj, kar bi ljudje enako pogosto doživeli (Arambašić, 2000). Ker je stres sklop emocionalnih, miselnih, telesnih in vedenjskih reakcij, do katerih pride, ko ocenimo dogodek kot nevaren in vznemirljiv oz. kadar ne moremo ugoditi zahtevam okolice, se v stresnih situacijah različno odzivamo; odvisno od naše ocene situacije in strategij spoprijemanja, vendar se z njim na nek način lahko spoprimemo, pa naj si gre za akuten stres (npr. trenuten konflikt) ali pa kronični stres (npr. trajajoče nezadovoljstvo na poklicnem področju) (Arambašić, 2000).

Kadar se oseba s svojimi običajnimi spoprijemalnimi strategijami in obstoječimi viri ne zmore spoprijeti z nastalo situacijo ter situacija prinaša možnost za radikalno pozitiven ali negativen izid, pa to začasno stanje vznemirjenosti in dezorganizacije opredeljujemo kot krizo. Ta je lahko posledica različnih situacij (npr. razhod s partnerjem) ali posledica razvojnih prehodov (npr. kriza mladostništva) (Collins in Collins, 2005).

Travmatski dogodki so posebna vrsta kriznih dogodkov (Collins in Collins, 2005), in sicer gre za dogodek ali obremenilne okoliščine (kratkega ali dolgega trajanja) izjemno nevarne ali katastrofične narave, kar skoraj vsakogar spravi v hudo stisko (MKB-10-AM, 2008). Preživet travmatski dogodek osebi vzame občutek nadzora nad lastnim življenjem, povezanosti z drugimi in smisla (Herman Lewis, 2010). Dogodki, za katere je precej verjetno, da bodo doživeti kot travmatski, bodo dokaj verjetno doživeti kot travmatski tudi pri osebah, ki so bile priča tem dogodkom (Miller, 2011).

Travmatske izkušnje imajo naslednje značilnosti (Herman Lewis, 2010): gre za doživet izjemno ogrožajoč dogodek¹ (npr. prometna nesreča), ki ga oseba ni mogla obvladati (npr. vozniku je pripeljal avto na njegov vozni pas), pri osebi se pojavijo dezorganizirani psihološki in/ali fiziološki odzivi (npr. voznik »zmrzne«, v grozi spusti volan), sledi čustvena prizadetost, kot je huda tesnoba, občutki

1 Avtorica ločuje med dogodki, kjer so povzročitelji osebe – v teh primerih govori o grozotah, ter med dogodki, ki so posledica delovanja naravnih pojavov; te primere imenuje katastrofe. Pripominja, da je pri okrevanju od travme slika bolj zapletena in zahtevna, če gre za dogodke, kjer so povzročitelji ljudje, saj je težje razumeti, si pojasniti, osmisлити, zakaj bi nekdo želel prizadejati take okrutnosti.

krivde (npr. voznik pozneje neprestano razmišlja, da bi moral reagirati drugače in tako bi bil najbrž izid milejši) in tudi moteno vsakodnevno delovanje, kar se tiče socialnih odnosov, delovne storilnosti in vedenja (npr. oseba se v službi ne more več zbrati za delo, ne upa si več voziti avta ...). V jeziku somatskega doživljanja gre za zamrznjene odzive (ker boj ali beg ni bil mogoč) v organizmu, ki se ne sprostijo, ko se travmatski dogodek konča, doživljanje teh občutkov sproža pri človeku strah, ta pa še intenzivnejše občutke negibnosti, kar vodi do povečanja strahu in tako se spirala nadaljuje (Levine, 2010; Levine in Frederick, 2015). Ostanemo torej ujeti v grozi doživete situacije oz. dogajanj.

Četudi govorimo o travmi kot o enotnem pojmu, pa je njena pojavnost raznolika, če upoštevamo različne dimenzije, ki jih lahko uporabimo kot glediščno točko konceptualizacije. Vsekakor bi bilo zanimivo natančno predstaviti različne tipologije, vendar za namen tega prispevka in ohranjanje informativne ravni za bralstvo, ki večinoma ne prihaja s tega strokovnega področja, izhajam iz pregledne delitve travm s konkretnimi primeri (Types of Trauma, 2020), ki jim dodajam nekaj pojasnil iz dodatnih virov:

Preglednica 1

Tipologija travm

Travme tipa I (imenovane tudi šok travma, akutna travma, travma z velikim T)

Nastanejo kot posledica posameznega nepričakovanega dogodka oz. nesreče, njihova najznačilnejša posledica je posttravmatska stresna motnja (PTSM).

Primeri: težka bolezen ali poškodba, nasilen napad, spolni napad, travmatična izguba, rop, biti žrtev ali priča nasilju, priča terorističnemu napadu ali naravni katastrofi, prometna nesreča, vojaški spopad, (psihiatrična) hospitalizacija, porod², travma, povezana s težjimi zdravstvenimi posegi in zdravstveno oskrbo, travma po poskusu samomora, življenjsko ogrožajoča bolezen ali diagnoza ... (Types of Trauma, 2020).

Travme tipa II (kompleksne ali razvojne ter ponavljajoče se travme, tudi kumulativne travme)

So travme, ki se odvijajo v kontekstu škodljivih medosebnih odnosov, njihova najznačilnejša posledica je kompleksna posttravmatska stresna motnja³. Kompleksne ali razvojne travme so preživete v otroštvu oz. v zgodnjih razvojnih fazah, ponavljajoče se travme pa so tiste, ki jih oseba doživlja skozi daljše časovno obdobje v medosebnih odnosih, ki imajo značilnosti čustvenega ali fizičnega ujetništva, tudi v situaciji prisilnega nadzora ali v situaciji, ko oseba izkuša nemoč, da bi preprečila travmo.

-
- 2 Porod sam po sebi ni travmatski dogodek, lahko pa postane, če so načini ravnanja z žensko pri porodu travmatizirajoči ali če so pridruženi nekateri drugi dejavniki tveganja (več o tej tematiki glej v: Jelenko Roth, P. (ur.) (2018). *Duševno zdravje v obporodnem obdobju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje).
 - 3 Kompleksna PTSM je vključena v ICD-11 oz. MKB-11, ne pa v DSM-V (Hayland idr., 2018).

Primeri: zloraba s strani sorojencev, čustvena zloraba v otroštvu, nasilje v družini oz. domačem okolju, čustveno zanemarjanje in travma v navezanosti, zapustitev, verbalna zloraba, prisila, fizična zloraba v družini, dolgotrajna napačno diagnosticirana zdravstvena težava, ustrahovanje doma, v šoli ali v delovnem okolju, spolna zloraba, čustvena zloraba, fizično zanemarjanje, pretirano stroga vzgoja, včasih v povezavi z religijo ... (Types of Trauma, 2020).

Kombinirane travme

So travme tipa I in tipa II skupaj (Terr, 1991, v Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019).

Primer: izkušnja spolne zlorabe v otroštvu in biti žrtev nasilnega napada v odrasli dobi.

Zgodovinske, kolektivne ali medgeneracijske travme

So tiste travme, ki prizadanejo različne skupnosti, kulturne skupine in generacije, prilagoditveni mehanizmi pa se skozi generacije prenašajo naprej (Types of Trauma, 2020).

Primeri: rasizem, suženjstvo, nasilna odstranitev/izselitev iz družine ali skupnosti, genocid, vojna.

Prenešana ali sekundarna travma⁴ (Types of Trauma, 2020)

Primeri: travma pri gasilcih in reševalcih, ki so prisotni na prizorišču nesreč in na ta način očitvidci teh stanj, poslušanje izkušenj travmatiziranih oseb pri strokovnem delu.

Travma z »malim t« (Types of Trauma, 2020)

V literaturi je omenjena v manjšem obsegu. Gre za izkušnje, ki obsegajo pričakovani del vsakdanjega življenja. Njihove posledice so prav tako lahko za marsikoga travmatične.

Sem prištevamo denimo: izgubo ljubljene osebe⁵, selitev v nov dom, izgubo službe (Types of Trauma, 2020).

Kakorkoli poskušamo opredeliti travmo, obstoječe opredelitve niso povsem enoznačne, saj se mnogo potencialnih travmatskih dogodkov znajde na sivih področjih (Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019). Mnogih se osebe sploh ne spominjajo, mnogi so (družbeno, kulturno) neprepoznani. Čeprav je bilo razvrščanje tipov travm zgoraj predstavljeno glede na različne dogodke, je pravzaprav zavajajoče govoriti o travmatskih dogodkih kot o travmi, temveč je treba poudariti, da gre pri travmi za »subjektivno izkušnjo« tega dogodka (Levine in Frederick, 2015). Odvisno je torej, koliko destruktivne so posledice in kako oseba izkušnjo predela (Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019). To pa je

⁴ Glej razdelek v nadaljevanju: Skrb zase – preventiva pred preneseno travmo.

⁵ Naj omenim, da je žalovanje po izgubi ljubljene osebe običajen odziv na izgubo in ni travmatičen odziv. Seveda pa se lahko izguba ljubljene osebe prekrije s travmatičnim dogodkom in takrat je slika žalovanja kompleksnejša (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

odvisno tudi od posameznikove odpornosti, starosti, izkušenj, socialne mreže in drugih varovalnih dejavnikov oz. dejavnikov tveganja (Mikuš Kos in Slo-dnjak, 2000; Levine in Frederick, 2015). Mnogi dejavniki so lahko varovalni ali pa ogrožajoči, npr. starost – nižja kot je, več je verjetnosti, da bo predstavljala ogrožajoči dejavnik, izkušnje – če so pozitivne, so lahko varovalni dejavnik, lahko pa ogrožajoči, v kolikor gre denimo za izkušnje ponavljajočega se nasilja. Skratka, tudi sovplivajoče dejavnike je treba razumeti kontekstualno.

Travme torej ne opredeljujejo dogodki sami po sebi, temveč gre za izkušnjo teh dogodkov oz. dogajanj, pri čemer je treba upoštevati sovplivajoče dejavnike znotraj posameznega konteksta. Morda se na prvi pogled zdi, da je to v nasprotju z doslej povedanim, tj. da gre pri travmi za situacije, ki bi pri skorajda vsakem človeku sprožile podobne odzive. Očitno je, da so do določene mere ti odzivi plastični. A vendarle je pomembno poudariti, da pri večini ljudi tako intenzivne situacije izzovejo izjemno hudo stisko (Arambašič, 2000).

(Ne)vidne in ne videne posledice travm in okrevanje

Glede na raznolikost travmatskih dogodkov, njihovih značilnosti, značilnosti osebe ter prisotnih varovalnih in ogrožujočih dejavnikov so posledice preživetih travm raznolike in lahko trajajo različno dolgo. Morda je ena glavnih značilnosti posledic travme, da jih okolica težko sprejme, saj: a) ne prepozna določenih odzivov kot posledic travmatskih izkušenj in b) običajna tolažba v smislu »čas celi vse rane« (v primeru travme jih ne nujno) in spodbude v smislu »pusti že preteklost za seboj, samo odločiti se je treba za to« ne pomagajo. Običajno okolica to izreka z dobrimi nameni v želji podpreti osebo, jo spodbuditi, da se premakne naprej v svojem življenju, a zaradi nepoznavanja dinamike travme ne razume, da pri tem ne gre zgolj za odločitve. To je toliko bolj izrazito pri tistih vidnih izrazih posledic, ki so za okolico nenavadni, npr. neobičajna vedenja (dosledna izogibanja določenim krajem, ljudem, iskanje razburljivih situacij ...), izrazi čustvovanja (brezup ob spominjanju, jezni izpadi ...) do izrazito družbeno stigmatiziranih odzivov, kot je denimo slišanje glasov⁶. Da bi bilo manj stigmatiziranja in več učinkovitih podpornih odzivov okolice (in vsekakor med okolico lahko prištevamo tudi pedagoško okolje), je treba poudariti, da so travmatski odzivi – četudi navzven morda zelo nenavadni ali težko pojasnljivi – **NORMALEN ODZIV NA NENORMALNE OKOLIŠČINE** in ne obratno (Levine in Frederick, 2015).

.....
6 Povezavo med pojavom slišanja glasov in prežveti spolni zlorabi oz. travmi predstavitva Škraban in Dekleva (2019).

V zvezi s posledicami travme je najpogosteje omenjana psihiatrična diagnoza posttravmatske⁷ stresne motnje, ki obsega spremembe v stopnji vznemirjenosti, pozornosti, spremembe v zaznavanju in čustvih (Miller, 2011). Z namenom ilustracije naštevam nekaj izbranih vidikov doživljanja in vedenja pri PTSM: disociacija⁸, otopelost, luknje v spominu, nezmožnost učenja novih informacij, uporaba psihoaktivnih substanc, podredljivost, izogibanje konfliktom, neustrezna zaznava (ne)varnosti, refleks preplašenosti kot odziv ob dotiku ali glasnem hrupu, težave s spanjem, slaba koncentracija, razdražljivost, jezni izpadi ali nasilje, ekstremna nezaupljivost, prekomerna pozornost, desenzitizacija bolečine in iskanje razburjivega, nočne more in vsiljivi spomini (ang. flashback); ponavljanja dogodkov, ponovno insceniranje dogodka, ki ponavlja njegovo dinamiko z namenom, da bi ga oseba premagala ali našla rešitelja (Miller, 2011).

Prevalenca⁹ PTSM se v raziskavah giblje do okrog 10 %, v nekaterih proučevanih podskupinah in skupnostih tudi do nekaj manj kot 20 %¹⁰, vendar na raznolikost teh podatkov vpliva tudi različna raziskovalna metodologija (Atwoli idr., 2015)¹¹. Seveda govorimo o diagnosticiranih stanjih, vprašanje pa je, koliko stanj je nediagnosticiranih oz. različno diagnosticiranih glede na rabo različnih diagnostičnih kriterijev¹². Če razmišljam o PTSM v povezavi z visokošolskim pedagoškim delom, lahko rečem, da ne glede na to, ali imajo študenti in študentke, s katerimi se srečujemo pri pedagoškem delu, diagnosticirano PTSM ali ne, so zgoraj naštetih potencialni vidiki doživljanja in vedenja osebe, ki je preživela travmatski dogodek, lahko v pomoč pri pedagoškem delu predvsem v smislu večanja razumevanja različnih vedenj, ki so morda na prvi pogled nenavadna ali težko pojasnljiva. Hkrati nas tematika PTSM opozarja tudi na pomen subjektivnosti ter s tem v zvezi z varovalnimi dejavniki in dejavniki

7 V tem delu se ne ustavljam pri razlikah med PTSM in kompleksno PTSM, saj menim, da gre za diskusijo, ki presega namen tega prispevka, četudi bi bila najbrž zanimiva.

8 Disociacija je značilen umik iz telesa, ki ga oseba razvije, da preživi travmatski dogodek (npr. spolno zlorabo), saj s tem, ko um odcepi od telesa, lahko prenese prizadejano bolečino. Osebe poročajo, kakor da so se gledale iz stropa, kakor da se to ne dogaja njim, temveč neki drugi osebi, ki so jo opazovale (Herman Lewis, 2010; Levine, 2010; Levine in Frederick, 2015).

9 Število primerov bolezni v definirani populaciji v določenem času.

10 Temu dodajam podatek, da je v študiji v ZDA (1990–1992, N = 8098, starost vključenih: 15–54 let) 30 % tistih, ki so doživeli vojne razmere, razvilo PTSM, dodatnih 20–25 % pa določene simptome PTSM enkrat v življenju (Solarović, 2006).

11 V visokodohodkovnih državah prevalenca PTSM korelira s sociodemografskimi dejavniki, medtem ko v nizkodohodkovnih državah ne, saj sta tam izpostavljenost travmi in tveganje za razvoj PTSM izrazita⁰⁹ v celotni populaciji države (Atwoli idr., 2015). Ker v Sloveniji sodimo med prve, torej velja, da so sociodemografski dejavniki pomemben dejavnik tveganja za razvoj PTSM (ženske so bolj izpostavljene, nižja izobrazba, šibka socialna podpora po travmi ...)(Solarović, 2006).

12 Za razliko v diagnostiki glej npr. Hayland idr. (2018).

tveganja, saj vse osebe ne razvijejo PTSM po doživetih travmatskih dogodkih.

Pri razumevanju odzivov, ki so posledica travme, nam je v pomoč tudi poznavanje pojava sprožilcev. Sprožilci oz. pomniki (ang. triggers) so različni simbolni mejniki in senzorne podrobnosti, ki simbolizirajo travmo in osebo doživljajsko dobesedno »prestavijo« v travmatsko situacijo. To pomeni, da oseba ponovno doživlja telesne odzive, čustva, misli, kakor da je v sedanjem trenutku sredi travmatskega dogajanja, četudi je situacija objektivno gledano nevtralna. Zato so nekateri odzivi zunanjemu opazovalcu nerazumljivi (npr. disociacija pred izpitom). Sprožilci so lahko zelo raznoliki: temà, kričanje, specifične kretnje, glasni zvoki, dotiki, obletnice težkih dogodkov, scene v filmu, ki odslikavajo preživeto travmo, figure avtoritete, vonji ... (Covington, 2015; Miller, 2011; Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). Zgodnji opozorilni znaki po doživljanja zaradi sprožilcev so: zvižanje rok, agitiranost, zibanje, pomanjkanje zraka, hihitanje, povečan vnos hrane, stiskanje pesti, nemirnost, potenje, jokanje, stiskanje zob, preklinjanje ... (Covington, 2015), pri čemer ponovno opozarjam, da to niso diagnostični kriteriji, temveč zgolj možni opozorilni znaki, ki jih je treba razumeti v kontekstu situacije.

Še eno posebnost v zvezi s spominom na travmatske dogodke velja omeniti, saj je bistvenega pomena za preprečevanje retravmatizacije. Spomin na travmatske dogodke je običajno fragmentiran, gre za skupek senzacij, slik, vonjav, nepovezanih drobcev, zato pripoved o travmatskem dogodku ali dogajanju ne more imeti linearne naracije. Prav tako se skozi čas lahko spreminja (Herman Lewis, 2010). Zaradi te lastnosti travmatskih spominov se je mnogokrat pojavilo vprašanje verodostojnosti pripovedi žrtve, še posebej pri kompleksnih ali ponavljajočih se travmah (npr. zlorabe), češ da si oseba zgodbe izmišlja. Danes vemo, da ne gre za izmišljanje, temveč za specifično uskladiščene informacije.

Sicer pa je raba termina žrtev v znanstveni in strokovni literaturi mestoma polemična, a načeloma velja naslednje: kadar govorimo o osebah, ki so doživele travmatske dogodke in jih preživele, govorimo o preživelih (Herman Lewis, 2010; Kelly, 1996). Ta termin namreč izhaja neposredno iz narave posledic travme. Mnogokrat osebe travmatskih dogodkov namreč ne preživijo, bodisi zato, ker so ti dogodki neposredno končali njihovo življenje, bodisi zato, ker so jih ogrozili posredno (npr. depresija, samopoškodovanje in samomorilnost kot posledica travmatskega dogodka) (Herman Lewis, 2010; Kelly, 1996). Izjemno dober vpogled v posledice travmatskih izkušenj je ponudila t. i. študija ACE – Adverse Childhood Experiences (Felitti idr., 1998), ki je doslej največja študija (17.337 udeležencev, ZDA) o posledicah obremenilnih oz. škodljivih izkušenj v otroštvu. Študija je pokazala dolgoročne posledice teh izkušenj (največje tveganje pri osebah s štirimi ali več teh) na telesnem (kronične bolezni,

kardiovaskularne bolezni ...) in duševnem zdravju (visoko korelirajo tudi z odvisnostmi in tveganimi vedenji), kakor tudi na socialnem področju (slabši šolski uspeh, nižja dosežena izobrazba, slabša zaposlitev, nižji dohodek). Podobne študije so pozneje izvedli tudi v drugih državah: Združeno kraljestvo, Romunija, Makedonija, Albanija, Norveška, Kitajska, Filipini, Jordanija itd. (Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019). Leta 2019 je bila ta študija izvedena tudi v Sloveniji na vzorcu 4.940 udeleženih. Rezultati so pokazali, da je kar 27,3 % udeleženih poročalo o 4 ali več obremenilnih izkušnjah v otroštvu (Kuhar idr., 2020). To pomeni, da so pri več kot četrtini slovenske populacije prisotna izhodišča za izrazito slabše zdravstvene izide in posameznikovo dobrobit zaradi škodljivih izkušenj v otroštvu. Več kot tri četrtine vzorca (76,5 %) pa je doživelo vsaj eno obremenilno izkušnjo v otroštvu.

Kompleksnost posledic preživetih travm kaže, da so te vidne, nevidne in tudi ne videne. Ob tej kompleksnosti se postavlja vprašanje, ali je okrevanje (sploh) možno. Levine in Frederick (2015) utemljujeta, da travmatske izkušnje res lahko prinašajo težke posledice, vendar pa je okrevanje po travmi mogoče. Poleg mnogokrat potrebne strokovne pomoči je pri doseganju okrevanja izjemnega pomena vključujoča skupnost, saj travma osebo osami (Herman Lewis, 2010). S tega vidika je ustvarjanje vključujočih in občutljivih pedagoških kontekstov eden od vidikov vključujoče skupnosti. Mikuš Kos in Slodnjak (2000, str. 20) opredelita, da je »travmatsko doživetje zadovoljivo čustveno in spoznavno predelano, ko se intenziteta negativnih čustev zmanjša, dražljaji, ki spominjajo na dogodek, več ne povzročajo hujšega vznemirjenja/motenj v telesnem delovanju, izgine neustrezno vedenje in se vzpostavi zadovoljivo vsakodnevno izvrševanje običajnih življenjskih nalog«. Pri okrevanju po travmi ne gre za to, da bi po obdobju okrevanja oseba lahko trdila, da ni nikoli doživela travme, temveč preživeta in integrirana travma lahko vodi v (novo) moč in življenjski smisel in tako je travma lahko preobražajoča za posameznika in skupnost (Levine in Frederick, 2015).

Naj opozorim, da je slednje lahko uporabljeno tudi kot vir minimaliziranja teže travme (četudi avtorja nikakor ne zagovarjata tega stališča). Hitro namreč lahko pride do naslednjega miselnega obrata: če je travma vir nove moči za posameznika in skupnost, lahko zaključimo v skladu z znanim rekom, da je »vse za nekaj dobro«. Najbrž ni potrebno posebej izpostavljati, da gre pri tem razmišljanju za zanikanje rušilnih posledic travme. Naj bo jasno; ko govorimo o travmi, govorimo o grozotah in katastrofah in v tem kontekstu je treba razumeti, da nekatere stvari same po sebi niso za nič dobre (denimo trpljenje otroka ob doživetih travmi, kakor ga dobro pojasni Mikuš Kos, 2020). Jih je pa mogoče preživeti, okrevati od njihovih učinkov ter celo iziti iz teh izkušenj z novo močjo (Levine in Frederick, 2015).

Pristop, utemeljen na razumevanju travme na področju visokega šolstva

»Trauma-informed« (T-I) pristop oz. pristop, utemeljen na razumevanju travme, se je razvil v ZDA na osnovi spoznanj, da v institucijah velik delež, včasih celo večina uporabnikov doživi ponovno travmatizacijo oz. retravmatizacijo zgolj zaradi načina delovanja institucij. Retravmatizacija je vidik obravnave, običajno nenameren, ki posnema dinamiko pretekle zlorabe in izzove travmatičen odziv (Harris in Fallot, 2001). Načela pristopa, utemeljenega na razumevanju travme, so: a) razumevanje, da travma oblikuje središče posameznikove identitete in da so mnogokrat s travmo povezane strategije spoprijemanja, ki na prvi pogled nimajo zveze z njo, b) pristop se ograjuje od parcialnega obravnavanja simptomov, temveč gleda na osebo kot celoto v kontekstu in ji priznava pristojnost glede njene prihodnosti, c) cilj sistema storitev pristopa, utemeljenega na razumevanju travme, je osebi vrniti občutek nadzora in avtonomije, zato storitve temeljijo na perspektivi moči¹³, d) središče odnosa pri storitvi je odprto in pristno sodelovanje med strokovnjakom in osebo v vseh fazah nudenja storitve, kjer se omogoča izbire in upošteva, da je treba zaupanje in varnost pridobiti in negovati (Harris in Fallot, 2001). S tem je pristop, utemeljen na razumevanju travme, spremenil institucionalno paradigmo sodelovanja z ljudmi, kar ponazarja sprememba izhodiščnega vprašanja iz »Kaj je narobe z vami?« k vprašanju »Kaj se vam je zgodilo?« (Steele in Malchioldi, 2012, v Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019).

Pristop, utemeljen na razumevanju travme, zahteva, da: a) se sistemi administrativno zavežejo k spremembi, b) presejajo uporabnike glede preživetih travmatskih dogodkov, c) usposobijo in informirajo vse zaposlene glede osnovnih informacij o travmi (na fakulteti bi to pomenilo od čistilke/ca do dekanje/na), da se bodo znali podporno odzivati na študente in študentke, pa tudi drug na drugega, d) vključijo strokovnjake s področja travme, da podprejo institucijo pri prehodu v delovanje, utemeljeno na razumevanju travme, ter e) pregledajo obstoječe politike in postopke (Harris in Fallot, 2001). Na ta način se je pričel razvijati omenjeni pristop na področju socialnega varstva, zdravstva in šolstva. Tako je za šolsko področje nastal koncept »trauma-informed school« oz. šole, utemeljene na razumevanju travme, ki se je pozneje transformiral v »trauma-sensitive school« oz. šolo, občutljivo na travmo.

Tudi na področju visokega šolstva so osrednja načela pristopa, utemeljenega na razumevanju travme, prevedena v praktične smernice delovanja na univerzah oz. fakultetah in fakultetnih naseljih (Davidson, 2017). Pri vsakem od

13 Perspektiva moči pomeni, da v prispevku osebe, ki je strokovnjak na podlagi lastnih izkušenj, spoštljivo iščemo njeno moč in vire, ko ji pomagamo, da doseže svoje cilje, uresniči svoje sanje ter razbije okove oviranosti in nesreč (Seelebeey, 1997, v Čačinovič Vogrinčič, 2008).

načel so navedena vprašanja, ki preverjajo izvedbo potrebnih dejavnosti za uresničitev posameznega načela. Ob omembi posameznega načela ilustrativno omenjam zgolj nekaj vidikov, ne pa vseh vprašanj, ki jih posamezno načelo sproža:

- Načelo zagotavljanja fizične in čustvene varnosti za vse udeležene: obsega različne vidike varnosti od osvetlitve pločnikov in parkirišč ter označb do spoštljivih ter angažirajočih prvih kontaktov in uvodnikov.
- Načelo vzpostavljanja zaupanja: preverja, koliko jasne so informacije na fakulteti glede nalog in postopkov, jasnost glede vlog ter osebnih in profesionalnih meja kadra.
- Načelo maksimiranja izbir in nadzora: postavlja v ospredje pomen informiranosti vsakega študenta in študentke glede možnih izbir in opcij, pravic in odgovornosti ter obstoj raznolikih možnosti glede stopanja v stik z osebjem.
- Načelo maksimiranja sodelovanja: usmerja pozornost na obstoj študentskega svetovalnega sveta, upoštevanja študentskega glasu glede razvoja programov in drugih dejavnosti.
- Načelo opolnomočenja: obsega vprašanja, kako so prepoznane moči in veščine vsakega študenta ali študentke ter kako vsaka oblika poučevanja sledi razvoju in razširjanju nabora veščin študentov ali študentk.

Avtorica (Davidson, 2017) poudarja, da gre pri apliciranju pristopa, utemeljenega na razumevanju travme, za spremembo paradigme tako pri kadru kot za spremembe na organizacijski ravni, saj te preoblikujejo kulturo, prakse in politiko fakultete kot institucije. Prav tako vodi do obrata celotne fakultetne skupnosti k razumevanju tega, kar se je študentu ali študentki dogodilo, namesto, da bi se osredotočalo na njegova/njena neustrezna vedenja. Ta preobrat v paradigmi pa naj bi vodil do timskega dela, sodelovanja, prožnosti in ustvarjalnosti, ki bi vodila do globokega razumevanja učinka travme na učenje. Četudi pristop, utemeljen na razumevanju travme, ne pomeni, da bi bili usmerjeni zgolj na travmo, jo pa seveda prepoznavamo, a na človeka gledamo širše kot zgolj z vidika travme (Mešl in Radobuljac, 2019), so se pojavile kritike tega pristopa, in sicer da je kljub vsemu preveč opredeljen skozi travmo, kar je še vedno deficitarna naravnost. Kritiki zagovarjajo pristop, usmerjen v zdravljenje, ki se usmerja v podporo ljudi kot celostnih človeških bitij s kompleksnostjo, ki presega njihovo travmo in preokvirja vprašanje T-I iz »Kaj se vam je zgodilo?« v »Kaj je dobrega s tabo?«¹⁴ (Ginwright, 2018, v Meerdink, 2019).

14 Ta pristop je razmeroma nov in četudi bi bila zanimiva diskusija, se vanj v tem delu ne poglobljam.

Pregled znanstvene literature, priročnikov in priporočil za visokošolsko področje v tujini (Carello in Butler, 2015; Davidson, 2017; Gutierrez in Gutierrez, 2019; Meerdink, 2019) vodi do sklepa, da v Sloveniji nimamo niti načrtovanih, še manj pa sistematično implementiranih pristopov, ki jih v tujini¹⁵ razvite prakse ponujajo. Vsekakor bi bil čas, da bi se s tem vidikom organizacije terciarnega izobraževanja pričeli vsaj na načelni ravni ukvarjati in razvili razmisleke o kulturno prilagojenih sistemskih vidikih vnašanja pristopa, utemeljenega na razumevanju travme.

Poučevanje (o travmi), ki ne (re)travmatizira

V mnogih študijskih programih na fakultetah (npr. socialno delo, socialna pedagogika, psihologija ...) tematika travme predstavlja del vsebin različnih študijskih predmetov ali pa celo samostojne predmete. V teh primerih nastopi specifična situacija, saj gre za poučevanje o travmi, torej postane tema travme eksplicirana. Pri tem lahko vsebine, kot so denimo opisi primerov, slikovna ali video gradiva, naloge, ki jih morajo študent in študentke opraviti ipd., predstavljajo vir potencialne (re)travmatizacije študenta ali študentke in vir sekundarne travmatizacije¹⁶ (Black, 2006, 2008; Carello in Butler, 2015; Gutierrez in Gutierrez, 2019).

Četudi je v psihoterapevtskih edukacijah že leta upoštevano, da učenje o travmi lahko sproži travmatske odzive ali ponovno travmatizira in je zato treba skrbno načrtovati, kako poteka poučevanje o travmi, pa je bilo na ravni univerzitetnih programov še pred desetimi leti tega zavedanja bistveno manj in se to področje intenzivno razvija šele v zadnjem desetletju (Black, 2006, 2008; Carello in Butler, 2015; Gutierrez in Gutierrez, 2019). Govoriti s študenti in študentkami o (re)travmatizaciji pri pedagoškem delu ni pomembno zgolj zato, da poznajo tovrstno tematiko, temveč tudi zato, da bi zmogle pri sebi prepoznati lastne ranljivosti ter seveda tudi razvijati skrb zase in za (prihodnje) delo na tem področju (Gilin in Kauffman, 2015; Carello in Butler, 2015; Gutierrez in Gutierrez, 2019). Black (2006) v zvezi s tem govori o skladnosti

.....
¹⁵ V nemškem prostoru pa je travma konceptualno dobila svoje mesto v šolskem prostoru za ciljno skupino otrok in mladostnikov znotraj travmapedagogike. Ta združuje temeljna pedagoška znanja s spoznanji o travmi in vodi k snovanju pedagoških pristopov, ki so za učeče čim bolj varni. Travmapedagogika je izšla iz področja zavodske vzgoje, kjer so nameščeni otroci z izkušnjami razvojnih in kombiniranih travm. Področje travmapedagogike ima jasno ločnico s psihoterapijo travme. Pri slednji gre za predelovanje travmatskih izkušenj znotraj psihoterapevtskega odnosa in procesa, medtem ko gre pri travmapedagogiki za pedagoška ravnanja, ki temeljijo na spoznanjih o travmi in tako omogočajo pedagogu/pedagoginji, da lahko otroke zaščiti, jim nudi podporo in predvsem stabilizacijo, ne posega pa v predelovanje travme (Weiß, 2016).

¹⁶ Glej razdelek v nadaljevanju Skrb zase – preventiva pred preneseno travmo.

med vsebino in načinom poučevanja o travmi; tako kot se poučuje, da naj bo delo na travmatskih izkušnjah postopno ob hkratnem sidranju v občutku varnosti pri klientih v klinični praksi, tako naj bo tudi v pedagoškem procesu poučevanje o tem enako skrbno izvedeno.

Načeloma sicer drži, da je potencialno zahtevnih čustvenih vsebin bistveno več pri tistih predmetih, ki delno ali v celoti obsegajo tematiko travme, vendar je treba opozoriti, da so čustveno zahtevne lahko tudi druge vsebine, ki s samim poučevanjem o travmi nimajo neposredne povezave (prikazi določenih zdravstvenih posegov, zlorabljaljoča ravnanja z živalmi, teme, kot so revščina, nasilje, pa tudi nekoliko oddaljene, kot je denimo prikaz močnih svetlobnih učinkov ... so le nekateri primeri). Naj spomnim, da je travma odvisna od načina, kako oseba to izkušnjo predela, zato ni odveč omeniti, da so lahko potencialno škodljive tudi vsebine in njihovi prikazi, za katere se na prvi pogled ne zdi tako, zato menim, da so nekatere smernice, ki veljajo za poučevanje o travmi, do določene mere prenosljive tudi na druga vsebinska področja.

Avtorice in avtorji načeloma ponujajo podobne smernice za poučevanje o travmi in jih zato zbirno prikazujem (Black, 2008; Carello in Butler, 2015; Gilin in Kauffman, 2015; Gutierrez in Gutierrez, 2019). Najprej izpostavljam tiste smernice, ki se lahko do neke mere prenesejo tudi na druga vsebinska področja, tj. jim lahko sledimo pri različnih predmetih, ki nimajo vsebinske zveze s tematiko travme:

- omogočati izbiro in večati občutek nadzora: študente in študentke informiramo, da imajo pravico, da se soočajo s čustveno napornim oz. travmatskim materialom do ravni, ki je njim še udobna; srečanje¹⁷ lahko (za nekaj časa) zapustijo; pogledajo stran pri predstavitvi videomateriala ipd.; vnaprej povemo, katere teme bomo obravnavali, kaj bo prikazano na posnetku, ogled posnetka pri svetolobi in ne v temi ...;
- postopno izpostavljanje travmatskemu materialu in vračanje k virom ter zagotavljanje prizemljitve (ang. grounding): razmislek pri izboru gradiv, primerov, posnetkov glede njihove čustvene zahtevnosti; ob čustveno zahtevnih delih primerov ali posnetkov lahko ustavimo posnetek in diskutiramo o tem, kako pomembno je primerno »dozirati« izpostavljanje (ta del velja bolj za poučevanje vsebin o travmi), ali povežemo s kakšno drugo temo (to del velja tudi pri poučevanju drugih vsebin), kar omogoči odmor od izpostavljanja prek angažiranja kognitivnih reflektivnih kapacitet;
- prostor lahko sproža transferne in kontratransferne vsebine: poskrbeti, da v prostoru ni preveč oseb, da osebe sedijo tako, da se počutijo čimbolj

¹⁷ Z izrazom »srečanje« na tem mestu označujem vse oblike skupinskega dela s študenti in študentkami: predavanja, seminarje, vaje, čajanke, diskusije, projekte ...

- varne (npr. oseba z izkušnjo nasilja želi sedeti v zadnji vrsti, da ni za njo ljudi, ki bi ji predstavljali potencialno grožnjo), poskrbeti, da so omogočeni prehodi do izhoda iz prostora;
- usmerjenost na vire v prostoru oz. predavalnici: projekcija prijetne fotografije, ki je prisotna ves čas srečanja in omogoča odmik od zahtevnega materiala; odmor s pomočjo posnetkov ljudi, ki se v skupinah smeji; kratka vmesna vaja ali naloga z namenom sprostitve;
 - omogočanje kulture sprejetosti v skupini, ne pa spodbujati osebnega razkrivanja: če osebe razkrijejo svoje travmatske izkušnje, to povežemo z obravnavano temo; osebi ponudimo individualni podporni pogovor, da preverimo, kako je; preverimo po srečanju ali po e-pošti ali telefonu pri osebah, ki izrazijo, da jim je bilo težko ob predstavljeni temi ali med procesom, kako se s tem soočajo; v skupini zberemo kratke pisne povratne informacije po srečanju;
 - informiranje o: virih (samo)pomoči znotraj in zunaj fakultete; informiranje o programih pomoči za preživele in storilce; spodbujanje k skrbi zase (tudi izvajalci/ke).

Omenjeni avtorji in avtorice pa izpostavljajo še druge smernice za poučevanje o tematiki travme, za katere menim, da so prenosljive na druga vsebinska področja, tj. v poučevanje drugih predmetov v zelo omejenem obsegu, če sploh. Te smernice so:

- usmerjenost na vire v skupini in posamezniku ali posameznici ter učenje samoregulacije: vaja varnega prostora z namenom sidranja varnosti; vaje oz. tehnike prizemljitve; tehnike dihanja in čuječnosti, recipročna inhibicija – povezati sproščanje z izpostavljanjem z namenom zmanjševanja stresa;
- vedenje drugih študentov in študentk ali vedenje izvajalcev in izvajalk lahko sproža transferne in kontratransferne vsebine: modelirati primerno reševanje konfliktov; pogovor o temi (kontra)transferja;
- ob temi prenesene travme: predstaviti tudi preneseno odpornost, kjer gre za rast in spremembo strokovnjakove izkušnje ob izpostavljenosti klientovi odpornosti; predstaviti koncept potravmatske rasti; razširiti razumevanje »empatije« s pojasnilom, da ne gre za to, da bi si podrobno predstavljali izkušnje zlorabe klientov, saj bo to vodilo do vsiljenih slik pozneje v drugih odnosih; predstaviti pomen zrcalnih nevronov in opozoriti, da so pozorni, da neverbalno ne posnemajo izraza klientov ali njegove drže;
- poudariti delovanje v smeri preprečevanja travme tako na mikro- kot makro ravni, omogočiti integracijo znanja glede politik in pristopov na posameznih področjih travme.

V zvezi s temo zagotavljanja varnosti se pojavljajo vprašanja, kako načrtovati izdelke oz. naloge in kaj storiti, če se študentke in študenti pri zahtevani nalogi soočajo s spominjanjem travme in zato izdelka ne morejo dokončati ter kako obenem zadostiti kriteriju, da študent ali študentka zaključi predmet in opravi vse zahteve študijskega programa. Prvo vodilo je, da naj naloga od študentov ne zahteva osebnega razkrivanja, če pa ga, pa naj nujno daje na izbiro alternativno možnost, kjer ni predvidenega razkrivanja (Carello in Butler, 2015). Ena od možnosti je dodaten čas, ki ga damo osebi na voljo, da lahko opravi obveznost po tem, ko se je stresor končal (Newman, 2011, v Carello in Butler, 2015). Druga možnost je, da se študenti in študentke osredotočijo na populacijo ali področje dela, ki jih osebno ne aktivira v podoživljanje travme. Tretja možnost je tudi ta, da študentje oddajo osnutek naloge, na katerega jim vrnemo povratne informacije z namenom, da zaježimo težave, preden se te iztečejo v neopravljeno nalogo. Vsa ta vodila so poleg poučevanja o travmi uporabna tudi na drugih vsebinskih področjih. Če pa imamo v mislih prav predmete oz. vsebine o travmi, pa je žal vedno realnost tudi to, da je pri nekaterih študentih njihova travma še toliko nepredelana, da še niso pripravljeni oz. zmožni opraviti predmeta ali pa celo (kliničnega) usposabljanja (Newman, 2011, v Carello in Butler, 2015), zato avtorici za klinično delo postavljata nujen pogoj udeležbe v lastnem psihoterapevtskem procesu.¹⁸

Omenjena vodila glede zaključnih nalog na temo čustveno napornih vsebin, ki lahko delujejo kot sprožilci, so vsekakor uporabna orodja, a prilagoditve v dejanski situaciji so seveda od primera do primera različne. Avtorica imam nekajletne izkušnje poučevanja o travmi za različne smeri pedagoških študijskih programov, kjer je tema travme obravnavana v obsegu in z namenom, da (prihodnji) učitelji spoznajo njeno dinamiko in pedagoška ravnanja za delovanje v smeri opolnomočenja otrok in mladostnikov ter zaposlenih v pedagoškem procesu. Vsebina predmetov je jasno razmejena s kliničnim delom s travmatiziranimi osebami in ni njihov del. Pri eni od izvedb so se študentje pri seminarju razporedili glede na teme, ki so jih zanimale. Dva tedna pred predstavitvijo je k meni individualno pristopila študentka z dolgotrajno izkušnjo spolne zlorabe (tega nisem vedela prej), ki si je to temo izbrala za predstavitev pri seminarju. Povedala mi je, da se ji je zdelo, da bo s tem tudi zase pridobila nekaj dodatnega znanja, a da se težko prebija skozi literaturo, predvsem pa jo skrbi, da pred kolegi in kolegicami morda sploh ne bi zmogla izvesti predstavitve, niti ni vedela, ali bi zmogla poslušati predstavitev koga drugega. Rekla je še, da ji je bilo v podporo to, da sem jim vnaprej povedala, da včasih kakšna literatura lahko zbudi spomine ali je preprosto izrazito

¹⁸ Tu avtorici govorita o kliničnem usposabljanju, saj se v ZDA denimo socialno delo lahko opravlja tudi kot t. i. klinično socialno delo, omenjata pa tudi druge vrste kliničnega dela, npr. psihoterapijo, kjer pa je osebna izkušnja v psihoterapevtskem procesu pogoj v večini psihoterapevtskih pristopov.

zahtevna, ter da so dobrodošli, da pristopijo do mene, če bodo naleteli na kakršnekoli zagate, tudi povsem male ali vsakdanje. Hkrati pa jo je skrbelo, kako bo opravila obveznost, če je tako rekoč »zavrnila« temo skorajda tik pred predstavitvijo. Odvrnila sem ji, da je tema izbirna, da lahko izbere drugo temo in se bova o njej konzultirali, svetovala sem ji še, da se glede na opisano ne udeleži predstavitve seminarja ter ji priporočila, da se oglasi v psihosocialni svetovalnici za študente in študentke PEF, kjer bo lahko dobila informacije glede napotovanja k ustreznim službam, saj je izrazila, da bi potrebovala podporo pri soočanju s to konkretno situacijo. Hkrati sem bila jasna, da četudi delujem v svetovalnici, bo ona sodelovala z nekom drugim, saj sem jaz v odnosu z njo v vlogi učiteljice.

Povsem drugačne pa so bile potrebe druge udeleženske enega od programov, ki je kot mladostnica doživela napad oz. poskus posilstva, ki se ga je obranila. To si je izbrala za temo analize izbirnega dogodka v zaključni nalogi (v tej ni bilo predvideno, da gre za osebni dogodek). Udeleženska je povedala, da si ga je izbrala, ker je čutila zadostno varnost v skupini, da si je želela pred ljudmi zunaj ožjega prijateljskega kroga prvič deliti svojo izkušnjo in retrospektivni pogled na okrevanje. Upam, da primera zadovoljivo naglašata, kako pomembno je, da ne predvidevamo, kaj je ustrezno za osebo z izkušnjo neke specifične travme, temveč pustimo, da osebe presodijo in izberejo, kaj je zanje smiselno in dobro, pri čemer je naša vloga ta, da podporno osvetlimo različne vidike teh izbir ter usmerjamo delovanje, ki bo krepilo moč študentk in študentov.

Skrb za varnost je izjemnega pomena še posebej pri vseh oblikah skupinskega dela. Situacijo, ki jo opisujeta Harris in Fallot (2001) pri delu s skupinami za travmatizirane osebe, apliciram na pedagoško delo, saj ponuja konstruktiven odziv na pogoste situacije pri pedagoškem delu, in sicer v diskusijah, kjer osebe reflektirajo lastno (strokovno) delovanje. Mnoge osebe (še posebej z izkušnjo travme, ker so bile njihove meje prestopljene) vstopajo v odnose na način, da že v začetni fazi dela v novi skupini neselektivno razkrijejo veliko zasebnih podrobnosti (tudi v zvezi s travmo). Naloga koordinatorja skupine (profesorja, asistenta itd.) je, da ustvari skupino kot varen prostor. S kratkim odzivom, kot je denimo »Rada bi slišala o tem in hkrati mi je pomembno, da se prej še malce bolje spoznamo. Dobrodošli ste s tem prispevkom. Vam ustreza, če ga imate v mislih in delite malce pozneje?« koordinator ali koordinatorica skupine ponazori, da si mora najprej pridobiti študentovo/študentkino zaupanje, da so v odnosu različne ravni ter da se bližina in medsebojna delitev razvijata skozi čas. S tem damo osebam, ki so imele izkušnjo, da so morale za vzpostavitev in ohranjanje odnosa (z zlorabljačo osebo) »ponuditi celo sebe« (oz. več, kot jim je bilo sprejemljivo), tudi legitimiteto, da presojajo kaj, s kom, kdaj in koliko svojega doživljanja bodo delile.

Skrb za varnost v skupinah terja nekaj dodatne pozornosti, ko delamo s skupinami v krajšem časovnem obdobju ali pa so skupine po številčnosti članov velike, teme pa lahko delujejo sprožilno. Spomnim se seminarskih vaj, ki sem jih izvajala v skupini 50 študentk/študentov prihodnjih učiteljic/učiteljev različnih smeri. Tema srečanja je bilo razumevanje žalovanja pri otrocih v pedagoškem kontekstu. Predhodno sem temo najavila en teden prej, takrat in na dejanskem srečanju sem v uvodu povedala, da če kdo presoja, da tema presega kapacitete, ki jih ima na voljo (tudi če gre zgolj za zmanjšane kapacitete zaradi utrujenosti), lahko po želji odide že na začetku ali pa kadarkoli med srečanjem in se mu/ji ne bo beležila odsotnost z vaj. Dve osebi sta res zapustili prostor, nakar smo z vajami pričeli. Ko smo govorili o laičnih in škodljivih odzivih okolice na žalujočega otroka, je ena oseba v solzah zapustila prostor. V skupini sem vprašala, kdo je njena najbližja kolegica in jo usmerila, da gre za njo, da ji bo po potrebi nudila podporo¹⁹. Žal po imenih nisem poznala udeležencev/udeleženk, srečanje pa je bilo med zadnjimi, tako da pozneje na noben način nisem mogla najti kontakta osebe, ki je vidno vznemirjena zapustila prostor, da bi preverila, kako je doživela srečanje in kaj potrebuje. Zaključim lahko, da v pričujočem primeru vsekakor nisem vzpostavila še nekaj varovalk, ki bi manjšale možnosti za doživeto stisko in potencialno (re) travmatizacijo. Lahko bi npr. po končanih vajah takoj preverila ime in priimek študentke, ki je zapustila prostor, pri študentki, ki je sedela poleg nje, kar bi mi omogočilo, da bi prišla do kontakta prek e-pošte.

Naj sklenem razmisliti o poučevanju o travmi z dilemo, s katero se včasih srečam. Tema travme je trenutno dokaj popularna tema. Mnogokrat ima učinek »aha-spoznanja«, saj poimenuje in pojasni tiste vidike doživljanj, ki so ljudem izkustveno poznani iz lastnih življenj ali primerov v okolici, niso pa poznali njihovega teoretskega ozadja. Včasih so nad temo travme naravnost navdušeni, kar samo po sebi seveda ni nič napačnega. Me pa malce zaskrbi, ko se tej navdušenosti pritakne še implicitna predpostavka, da je travma odgovor za vse. Nekako se s tem ustvarja vtis, kot da bi bila travma nekakšna nova čarovniška paličica, ki z enim zamahom vse postavi na svoje mesto. Na osnovi teh izkušenj se še bolj zavzemam za sistematično uvajanje supervizije v študijske programe, ki poučujejo o travmi (tudi na področju pedagoških poklicev), saj poklicna refleksija pomaga osvetliti tako uporabnost koncepta travme kot tudi negovanje vseh tistih že poznanih znanj in pristopov, ki prav tako prispevajo h konstruktivnim izidom strokovnega delovanja.

.....
 19 To je tudi sicer konstruktivna strategija, kako omogočiti podporo osebi, ki se mora odmakniti od skupine, ker je zanjo srečanje preveč intenzivno, saj koordinator skupine ne more zapustiti skupine.

Primeri škodljivih pedagoških delovanj

Razumevanje ravnanj ljudi, ki so doživeli travmo, lahko gledamo skozi lečo patologije (stara paradigma) ali lečo prilagoditvenih reakcij (paradigma pristopa, utemeljenega na razumevanju travme). Ker travma uniči bazičen občutek varnosti, jo osebe poskušajo poustvariti v vsakdanjih situacijah na različne načine. Če izpostavim nekaj vidnejših primerov: osebe nosijo pokrivala v vseh prostorih, se zabarikadirajo s torbami, šali, sedijo pri vratih, da bi lahko hitro šle ven, če bi bila grožnja z nasiljem, se usedejo zelo daleč od profesorja, brskajo po telefonu, da se zamotijo, ko se jim stopnjuje tesnoba ... Seveda navedena vedenja niso sama po sebi znak travme, so pa možne strategije (opozarjam, zgolj možne, ne pa diagnostični kriteriji) za doseganje večjega občutka varnosti pri nekaterih ljudeh. Včasih so ravnanja oseb, ki se soočajo s posledicami travmatskih izkušenj in poskušajo poustvariti občutek varnosti, tako nenavadna za druge udeležene, da jih ti ne morejo razumeti. Včasih so ta ravnanja tudi v nasprotju z zahtevami in praksami v določeni instituciji, včasih pa zgolj v koliziji z osebnimi prepričanji oseb, ki so v vlogi avtoritete.

Nepoučenost o posledicah travme in neobčutljivost zanje se kažeta v pedagoških procesih na različne načine in lahko vodita do retravmatizacije. Naštevam nekaj konkretnih primerov, s katerimi sem bila seznanjena pri pedagoškem delu s študenti in študentkami, pri čemer so vsi identifikatorji izključeni, zakriti ali spremenjeni:

- Profesor izjavi, da ženske same prispevajo k posilstvu s tem, ker si podzavestno to želijo ali zato, ker so preveč seksapilno oblečene²⁰. Vsekakor ni mogoče spregledati zlorablajočega okvira izjave, še posebej, ker jo izrazi²¹ moški in to moški, ki je v vlogi avtoritete oz. »tistega, ki ve«. Taka izjava pri študentki, ki je doživela posilstvo, izdatno poveča občutek krivde in sramu, pa tudi jeze in jo pahne v tako izrazito stisko, da proces okrevanja zdrkne za nekaj korakov nazaj.
- Študent, ki je pred pričetkom semestra doživel samomor najboljšega prijatelja (s tem pedagoški kader ni seznanjen), prihaja na predavanja in seminarje z zamudo, včasih odide predčasno, včasih zapusti prostor za

20 Izjemno dobro pojasni mite pri spolnem nasilju ter širše to problematiko članek Kelly, L. (1996). Žrtve ali preživele? Upor, načini obvladovanja in preživetje. V D. Zaviršek (ur.): *Spolno nasilje: Feministične raziskave za socialno delo*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

21 V primeru je izpostavljena situacija, ko profesor to stališče izreče, kar v tem kontekstu lahko poimenujemo kot psihično nasilje. Seveda pa sodijo v to polje škodljivih pedagoških ravnanj tudi vse druge situacije, kjer oseba v vlogi avtoritete zlorabi svojo moč z namenom, da nad študentko ali študentom izvaja spolno nasilje, kar se je odprlo kot tematika v slovenskem visokošolskem prostoru v času priprave tega prispevka. Seveda škodljiva pedagoška ravnanja predstavlja tudi zloraba moči pri udejanjanju vseh drugih vrst nasilja.

nekaj minut, saj ne zdrži, da bi bil prisoten ves čas. Profesorica zahteva polno prisotnost in namesto, da bi preverila, kaj se dogaja s študentom, kaj potrebuje ter kako lahko skupaj oblikujeta načrt, ki bo za obe strani zadovoljiv, vztraja na ostrem opomniku, da delne prisotnosti ne bo upoštevala. Ta odziv pri študentu poveča občutke nemoči in vprašanja smisla njegovega početja, kar posredno pripelje do tega, da povsem preneha prihajati.

- Na študijskih programih, kjer so določene praktične veščine ali izkušnje del programa, študenti in študentke (sicer redko) poročajo o tem, da je bilo zanje neizvedljivo opraviti neko obveznost (npr. obvezen plavalni tečaj, a ima oseba zaradi skorajšnje utopitve v otroštvu izrazit strah pred vodo, ali pa denimo situacija, kjer je bila študentka siljena v to, da poboža kačo, ki pa se je izjemno boji zaradi tega, ker je v otroštvu kača ugriznila njenega očeta v njeni prisotnosti ...).

Skratka, vzroki in ovire za opravljanje študijskih obveznosti so odvisni od življenjskega konteksta osebe in jih ni mogoče vnaprej predvideti, je pa možno ohranjati odprt prostor za razumevanje teh življenjskih kontekstov in soustvarjanje prilagoditev.

V nasprotju z zgoraj predstavljenimi primeri, ko so izvajalci ali izvajalke pedagoškega procesa delovale škodljivo, pa se nam pri pedagoškem delu lahko zgodi, da želijo drugi udeleženi (sodelavci/sodelavke, drugi študenti in študentke) posredovati na način, ki bi bil za osebo neustrezen. To ilustrira naslednji primer. Pri skupinski predstavitvi seminarja²² v srednje veliki skupini se ena od študentk na začetku predstavitve počasi usede na tla, njen pogled postane odsoten, nato počasi preide iz sedečega v ležeč položaj, na prigovarjanja izvajalke se ne odziva, narahlo se trese, diha nekoliko pospešeno. Njena kolegica pove, da to ni prvič in samo od sebe mine, drugi ne vedo ničesar, saj gre za mešano skupino, ki se ne pozna med seboj. Nekateri študentje želijo pomagati tako, da bi ji dajali hladne obkladke na vrat, drugi bi klicali 112 ipd., a izvajalka to zavrnem, ker prepoznam, da gre za disociativen odziv (prisotno dihanje, pulz, pri prepoznavanju služijo tudi predhodne informacije, pridobljene pri delu v manjših podskupinah pri tem predmetu in informacije njene kolegice). Po nekaj minutah umirjenega prigovarjanja se študentka zopet prične odzivati, njen pogled postane fokusiran, četudi vidno izčpana, je povsem prisotna v situaciji in se zmore stvarno pogovarjati. Ob ponujenih dveh možnostih; da gre za nekaj minut ob spremstvu kolegice ven iz predavalnice, da se osveži, ali pa, da gre domov, če je preveč izčrpana, izbere prvo. Pozneje v individualnem pogovoru pove, da je doživeto ena od situacij, ki se

.....
22 Tema seminarja ni bila povezana s temo travme.

ji ponavlja, da je ozadje tega širše in da je vključena v psihoterapevtski proces. Ker ima vzpostavljeno podporo, ne odpiram teme dalje, dogovorim pa se, kako bo obveznost predstavitve prilagojeno opravila.

Naj predstavitev praktičnih primerov zaključim z vprašanjem za razmislek. Predstavlajte si, da v skupini študentk in študentov, v kateri učite, opažate, da ena od oseb občasno predhodno odide iz predavalnice, včasih je nekaj časa zazrta, včasih ima orošene oči itd. Predvidevate, da je v situaciji stiske, a ničesar ne veste o tem, prav tako vaši sodelavci/sodelavke nimajo nobenih informacij.

- Katere informacije bi potrebovali pri samem načrtovanju pristopa?
- Kako bi pristopili?
- Kje bi zase iskali podporo, da bi lahko pristopili k osebi?²³

Skrb zase – preventiva pred preneseno travmo

Travmatski dogodek (ali niz dogodkov oz. dogajanj) kot specifičen krizni dogodek ne prizadene samo neposrednih žrtev, temveč tudi druge udeležene glede na oddaljenost od žrtve oz. preživelega. Z oddaljenostjo od žrtve oz. preživelega se manjša moč tega učinka. To prikazuje slika krogov ogroženosti ali ranljivosti avtorice Arambašić (2000, v Lavrič in Štirn, 2016). Kot je razvidno iz slike, so v različnih vlogah posredno vključeni tudi strokovni profili, ki so kot priče težkih življenjskih zgodb prav tako izpostavljeni tveganju, da se pri njih razvijejo znaki travmatiziranosti. Gre za t. i. sekundarno travmatizacijo, imenovano tudi prenesena oz. poklicna travma (ang. vicarious trauma)(Oravec, 2016).

Ko govorimo o strokovnjakih v vlogi prič, to vključuje tako tiste, ki so bili na kraju dogodka, kot tudi tiste, ki poslušamo in podpiramo osebo, ki je preživela travmo²⁴. V tej vlogi se torej lahko kdaj znajdemo tudi pedagoški delavci/delavke v visokem šolstvu, ko se na nas obrnejo študenti in študentke ali sodelavke in sodelavci, prav tako pa se v tej vlogi lahko znajdejo študentke in študenti, še posebej tisti, ki imajo v svojem študijskem programu predvidene vsebine o travmi. »Znaki sekundarne travmatizacije so podobni kot pri neposredni travmatizaciji, le da so običajno manj intenzivni. V ospredju so socialni umik, spremembe razpoloženja, agresivnost, razdražljivost, cinizem, spolne disfunkcije, somatske težave. /.../ Prisotna je sprememba v temeljnih

23 Pri snovanju odgovorov na ta vprašanja so vam lahko v pomoč sugestije v razdelku: Nekaj praktičnih usmeritev za visokošolsko pedagoško delo, ki upošteva spoznanja o travmi.

24 Tu bi diskusijo lahko razširili z razlikovanjem med udeleženi pri šok travmah ter razvojnih in ponavljajočih se travmah, vendar po obsegu ta diskusija presega pričujoči prispevek.

verovanjih, v zaupanju, občutku varnosti, samozavesti in afektivnem nadzoru.« (Oravec, 2016, str. 172).²⁵

Slika 1

Krogi ogroženosti ali ranljivosti (Arambašič, 2000, v Lavrič in Štirn, 2016).



V izogib omenjenim stanjem je še toliko bolj pomembno, da v psihosocialnih in pedagoških poklicih skrbimo za lastno psihično in fizično ravnovesje, pa tudi to, da omenjeno ravnovesje ni zgolj odgovornost zaposlene osebe, temveč tudi soodgovornost organizacije in sistema, ki načrtno spodbuja strokovni in osebni razvoj zaposlenih, denimo z uvajanjem supervizije, usposabljanjem za zaposlene, omogočanjem dopusta ... Še posebej, kadar se strokovno ukvarjamo s temo travme, je to pomemben vidik. Že Herman Lewis (2010) je opozorila, da so strokovni delavci, ki se ukvarjajo s temo travme, nemalokrat deležni kritizerskih komentarjev svojih kolegov v smislu: »Pa zakaj je potrebno toliko govora o tej travmi. Kaj ni to malce pretirano?« in posledičnega ignoriranja. Zgodi se jim podobno, kakor preživelim; njihovega

²⁵ V zvezi s posledicami obremenilnega dela se v literaturi pojavljajo še nekateri drugi koncepti, ki pa niso povezani zgolj s travmo. Na tem mestu omenjam poklicno utrujenost (ang. compassion fatigue), kjer gre za čustveno in fizično izčrpanost, ko strokovnjak/strokovnjakinja, ki nudi pomoč, ne more regenerirati svojih moči in se okrepiti. Drug termin je izgorelost (ang. burnout), ki se pojavi zaradi različnih vidikov dela in delovnega okolja. Naj izpostavim pomembno podrobnost, da se izgorelost pojavi tudi takrat, ko so ljudje stalno v boju glede moralnih ali etičnih dilem, povezanih z delom, kot denimo, ko delovno okolje oz. praksa od zaposlenega zahteva, da deluje v nasprotju z lastnimi vrednotami, ali ko ve, da bi bilo prav, da bi storil nekaj drugega (Covington, 2015).

doživljanja in sporočil se ne vzame resno²⁶. Na ta način se družba zavaruje pred soočanjem s travmo. To pa onemogoča sprotno preventivno delovanje v smeri doseganja podpore pri delu (Oravec, 2016).

Okviri in omejitve pristopov, ki upoštevajo spoznanja o travmi, v visokošolskem prostoru

Pravkar opisanim odzivom na tematiziranje travme so marsikdaj podobni tudi odzivi na tematiziranje sodobnih pedagoških pristopov, ki upoštevajo spoznanja o travmi. Nemalokdaj se pojavijo medklici ali dvomi o ustreznosti teh pristopov, še posebej pri visokošolskem pedagoškem delu. Pomisleki se pojavljajo v obliki vprašanj, npr.: »Ali to pomeni, da bomo sedaj 'ujčkalí' odrasle? Bodo fakultete postale nekašen vrtec za študente in študentke? Mi smo tudi marsikaj doživeli, pa smo povsem dobro preživeli²⁷. Mar ni del izraza zrelosti tudi to, da oseba zmore 'pozabiti' na preteklost in delovati, kot da se ji nekaj hudega ni zgodilo? Ali ni pravično, da vse obravnavamo enako ne glede na to, kakšni so njihovi življenjski konteksti?« Ta in podobna vprašanja temeljijo na: a) stari, preživeti paradigmi umevanja pedagoškega procesa (vsako učečo osebo se obravnava enako ne glede na njene specifike, vsak individualiziran pristop je zgolj spuščanje kriterijev in zato ni izraz pravičnosti) in b) laičnem razumevanju travme (travma je preprosto obvladljiva, oseba si mora samo dovolj močno želeli, pa bodo posledice travme izzvenele).

Z namenom pojasniti ponujam plastično primerjavo. Tako kot pri osebi z zlomljeno nogo v mavcu v pedagoškem procesu ne moremo ocenjevati naloge, da naj preteče 1600 m, ne moremo od osebe z izkušnjo travm(e) pričakovati, da naj se odziva, kot da ni doživela poškodbe, ki jo je travma povzročila. Travma je namreč ravno to; poškodba, ki se sicer lahko zaceli, lahko pa tudi ne, če ni na voljo podpornih oseb in/ali strokovnega osebja in nujnih virov (materialni viri, prilagoditve pedagoškega procesa ...). Ta poškodba se lahko celo poglobi, če osebe v okolici travmatiziranega človeka ne znajo, ne zmorejo ali ne smejo (zaradi institucionalnih pogojev dela) oskrbeti poškodbe. Če se vrnem nazaj k omenjeni poškodbi zloma noge, se ta lahko zaceli brez posledic, ki bi onemogočale običajne dobrobiti življenja osebe pozneje v življenju. Kljub temu pa ne moremo reči, da oseba nikoli ni imela zlomljene noge. Prav tako

26 Tudi meni so bila že večkrat namenjena sporočila v smislu, da naj ne kontaminiram šolskega dela s travmo. Res pa je, da so jih sporočali večinoma tisti, ki niso poznali ločnice med pedagoškim delom, ki upošteva spoznanja o travmi, in psihoterapijo travme. Nekaj komentarjev pa so izrekli tudi tisti, ki menijo, da dialoška paradigma ne sodi v pedagoški prostor.

27 To je tudi v drugih, laičnih kontekstih pogovorov o travmi eden pogostih medklicev, ki zanikajo pomen ukvarjanja s travmo.

pri dobrem okrevanju po travmi ne moremo reči, da oseba ni nikoli doživela travme, lahko pa je preživeta travma dobro integrirana v posameznikovo življenje ter je lahko tudi nosilka (nove) moči in življenjskega smisla (Levine, 2010). Pedagoški konteksti, ki temeljijo na razumevanju travme, so v tem pogledu lahko pomemben del pri integraciji travme ter osmišljanju preživetega.

Ali pristopi, ki temeljijo na spoznanjih o travmi, torej pomenijo, da naj popuščamo posameznikom in posameznicam glede učnih dosežkov? Prilagojen pristop ni sopomenka za popuščanje, temveč upoštevanje individualnih kontekstov na način, da bodo osebe lahko izkazale učne dosežke. To prilagajane ni enkratno dejanje, gre za proces, kjer z osebo skupaj opredeljujemo možnosti prilagoditev pri posameznem predmetu ter ponujamo jasno povratno informacijo glede močnih točk ter tudi omejitev za strokovno delo, za katerega se usposabljaajo. Najbrž ni odveč omeniti, da gre pri tem delu za dialoško²⁸ paradigmo pri pedagoškem delu.

Dejstvo je, da v našem prostoru še nismo prišli do točke, ko bi se denimo pristop, utemeljen na razumevanju travme, pričel (sistematično) izvajati v socialnem varstvu, zdravstvu ali šolstvu (Mešl in Drobnič Radobuljac, 2019). Vsekakor bi bilo smiselno, da bi to postal del dolgoročnih načrtov v omenjenih sektorjih. Srednjeročna vizija bi bila lahko analiza delovanja različnih institucij in možnosti za implementacijo teh pristopov. Na vsak način pa kratkoročno lahko pričenjamo pedagoško delovati na način, da upoštevamo spoznanja o travmi in se odzivamo na način, ki bo vse udeležene v pedagoškem procesu opolnomočil, ter izpostavimo kot škodljive tiste prakse, ki so same po sebi (re)travmatizirajoče. To v prvi vrsti zahteva osnovno poznavanje pojavnosti travme, nadalje pa zahteva kritičen razmislek o spremembah pedagoških praks ter posledično o možnih in potrebnih spremembah na sistemski ravni.

Nekaj praktičnih usmeritev za visokošolsko pedagoško delo, ki upošteva spoznanja o travmi

Kakor je bilo že omenjeno zgoraj, je namen upoštevanja spoznanj o travmi pri visokošolskem pedagoškem delu ta, da bi se zagotavljali čim bolj podporni in čim bolj varni pedagoški konteksti. V tem razdelku so predstavljene smernice, ki so lahko v pomoč pri pedagoškem delu, da delujemo čim bolj podporno. Začnem s splošnimi smernicami pri neposrednem pedagoškem delu, sledijo nekatera orodja, ki jih lahko uporabimo za boljše razumevanje in reflektiranje kontekstov trenutnih, preteklih in potencialnih situacij pri pedagoškem delu.

²⁸ Glej prispevek v pričujoči monografiji avtoric Razpotnik, Š in Tadič. D.: Gojenje kritičnega dialoga v visokošolskem prostoru ali radikalna vsakdanost inovativnosti.

V zadnjih dveh točkah pa zaključim z ustreznimi ravnanji ob nekaterih zahtevnejših eksternaliziranih in internaliziranih odzivih na travmo.

A) *Splošne smernice pri neposrednem (visokošolskem) pedagoškem delu, ki temeljijo na spoznanjih o travmi:*

- Travma ima različne obraze in izraze; četudi se vam zdijo nekatera vedenja, odzivi ali pojasnila nenavadni, jih sprejmite, poskusite jim verjeti in jih razumeti²⁹.
- Ne diagnosticirajte: vaše delo je pedagoško delo, za diagnostiko so pristojne druge strokovne osebe. Bolj kakor diagnoza vam bo v pomoč informacija s strani študenta/študentke, kaj ve, da zanj/zanjo deluje podporno v posamezni situaciji in kaj mu/ji je že pomagalo pri usvajanju učne snovi ter pri doseganju študijskih (šolskih) rezultatov.
- Če ste tudi svetovalno ali terapevtsko izobraženi, se dosledno izogibajte dvojnosti vlog in to načelo tudi jasno predstavite študentu/študentki. Če želi, ga/jo informirajte, kam se lahko obrne po pomoč.³⁰
- Razmejitve vlog pa ne pomeni delovanja kot distanciran ali avtoritaren učitelj oziroma učiteljica. Pomembno je, da ste empatičen sogovornik/sogovornica, se odzivite pristno in z razumevanjem. Sprašujte zgolj po tistih informacijah, ki so neposredno pomembne za načrtovanje prilagojenega opravljanja pedagoških obveznosti, ne sprašujte stvari, ki bi jih želeli izvedeti zaradi lastne radovednosti.
- Ne glede na to, kaj vam pove študent/študentka, kaj se mu/ji je zgodilo, ne predvidevajte, da veste, kaj bi na osnovi povedanega ta oseba (pri pedagoškem procesu) potrebovala. Predvidevanje (namesto preverjanja) poznavanja potreb osebe, ki je doživela določeno vrsto travme, zelo verjetno vodi do retravmatizacije osebe.

.....
 29 Ob vprašanju verjetja in razumevanja se postavlja vprašanje, kaj storiti v primeru, če nekdo (dokazano) manipulira. Tudi to je možen scenarij, a razumeti je treba, da gre v teh primerih za načine, kako te osebe vzpostavljajo kontakt in tvorijo odnose. Pomembno je držati nedvoumne osebne meje, vzpostavljati jasne dogovore, se jih držati oz. koregirati in razumeti, da pri tem ne gre za osebne napade s strani študentk/šudentov, temveč za preživetvene strategije oseb, ki so v svoji preteklosti doživljale travmatične izkušnje v odnosih in na ta način v njih preživele. Na primeru življenjskih zgodb pri delu z otroki in mladostniki lahko naslednja dela zelo natančno prikažejo razvoj teh preživetvenih strategij:

- Perry, B. D. (2006). *The boy who was raised as a dog: and other stories from a child psychiatrist's notebook: what traumatised children can teach us about life, loss, love and healing*. Basic Books.
- Weiß, W. (2016). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. BeltzJuventa.
- Herman Lewis, J. (2010). *Trauma and Recovery*. Pandora.

30 Ena od možnosti na UL je Psihosocialna svetovalnica za študente in študentke, kjer bo oseba po potrebi usmerjena naprej do ustreznih strokovnjakov.

- Če vam oseba pove o nekih obremenilnih izkušnjah iz svojega življenja, je ne podučujte, ne tolažite («čas zaceli vse rane») in ne minimalizirajte («vse je za nekaj dobro»). Bodite prisotni (ne poskušajte na hitro opraviti s pogovorom) kot empatičen poslušalec oziroma poslušalka, uporabljajte tehnike aktivnega poslušanja³¹ in vprašajte, kaj potrebuje, ter jasno povejte, kaj lahko ponudite, od kod dalje pa niste usposobljeni in kam osebo lahko usmerite. Tudi ko osebo usmerite drugam, pa še vedno ostajate v učiteljski vlogi in če ste tudi v nadaljevanju podporni in empatični, je to varovalno za osebe, ki so z vami delile svoje obremenilne izkušnje.
- Če opazate različne znake, za katere menite, da bi lahko pomenili, da je študent/študentka v stiski, ga/jo lahko diskretno (npr. ob odhodu iz predavalnice) povprašate, da ste opazili, da se včasih za dlje časa zamisli/da vam deluje zaskrbljeno/utrujeno ..., in da vas zanima, če morda potrebuje kakšno drugačno spodbudo oz. podporo za delo (ne sprašujte pa, kaj se z njim/njo dogaja ali kaj je narobe itd.).
- Če se vam zdi, da se pri enem od študentov/študentk pri delu v skupinah (predavanja, seminarji, vaje ...) znaki stiske izrazito močno intenzivirajo, ne čakajte do konca, temveč naredite odmor in v njem diskretno pristopite do študenta/študentke. Tudi sicer skrbite za odmore in možnosti za izhode (prostorske, časovne, simbolne, odmike od težkega gradiva ali praktičnega usposabljanja in postopnosti pri tem ...).
- Vnaprej informirajte študente in študentke o obravnavanih vsebinah, načinih dela, časovnih rokih in ostalih informacijah, ki krepijo preglednost nad situacijo. To povečuje občutek nadzora, možnosti za izhode in s tem povezan občutek varnosti.
- Zavedajte se, da pedagoško delovanje na način, ki upošteva spoznanja o travmi, nikakor ne pomeni, da bi vam osebe morale pripovedovati o svojih doživetih travmah. Gre zgolj za način pedagoškega delovanja, ki omogoča izbiro, opolnomoči ter predvsem z raznimi postopki ne retravmatizira.
- Z osebo jasno opredelite, kako bo lahko na prilagojen način izkazala študijske rezultate pri vašem predmetu. Če je potrebno, je smiselno, da zaprosi za status študenta s posebnimi prilagoditvami.
- Prilagoditev pedagoškega procesa ne pomeni, da osebi ni treba opraviti študijskih obveznosti. Ohranite visoke cilje za študente in študentke, prilagodite pa načine, kako jih bodo dosegali (morda bo potrebno več etap, več usmeritev ali povratnih informacij, več nenačrtovanih vmesnih konzultacij ...).

31 Glej prispevek v pričujoči monografiji Vec, T.: Načela dobre komunikacije v visokošolskem prostoru.

- Tudi če ne veste, ali gre za travmo ali ne, ne boste zgrešili, če ste pozorni, da delujete vključevalno in občutljivo za različne življenjske kontekste. Tudi za osebe, ki so »zgolj« v situaciji krize³² ali povečanega stresa, to deluje varovalno. Podučite se o pedagoških pristopih, ki so kulturno-, spolno- in socialnoekonomsko občutljivi.

B) Raziskovanje in opisovanje konteksta situacije

Prvi korak pri odločanju glede uporabe različnih strategij in tehnik pri pedagoškem delu naj bo upoštevanje konteksta posamezne situacije, kar zahteva, da kontekst posamezne situacije najprej raziščemo. Šele po opisu konteksta situacije in razmisleku o njej izberimo tiste smernice ali strategije, ki so glede na kontekst najbolj primerne.

Vprašanja, ki so nam lahko v pomoč pri raziskovanju in opisovanju konteksta situacije:

- Kakšna je situacija, ki jo imate v mislih? Kdo vse so udeležene osebe (neposredno in posredno, podrejene in nadrejene ...), kakšne so okoliščine in (morda na prvi pogled neizstopajoče) posebnosti? Kakšni so prostorski pogoji?
- Kakšen odnos imate z osebo, ki jo imate v mislih (prvi stik, en semester, več let ...)?
- Kako je vpletena skupina študentov (gre za individualno situacijo, je v situacijo vpeta skupina študentov in študentk, kako velika je skupina, kako pogosto se z njo videte, katere so specifične situacije)?
- Kakšna je vaša formalna in neformalna vloga v tej situaciji? So cilji obeh vrst vlog skladni? Če ne, kaj vam povzroča kolizijo med cilji, izhajajočimi iz neformalne in formalne vloge?
- Kako je sistemsko urejeno področje, ki se neposredno dotika te situacije? Kakšna so vaša stališča glede sistemske urejenosti tega konkretnega področja?
- Kakšne so v situaciji medkulturne razlike, razlike v SES, razlike v spolu ...?
- Kje vse se lahko posvetujete, kako ravnati? Kje vse lahko pridobite različno podporo zase v tej situaciji?
- Koliko ste se pripravljene angažirati in koliko imate kapacitet za to? Če se niste pripravljene oz. zmožni angažirati, kdo lahko prevzame angažma namesto vas?

.....
³² V času pripravljanja tega prispevka je v razmahu situacija krize, povezane s covidom-19. Teorija krize, stresa in travme kaže, da so v takih situacijah dodatno izpostavljene za doživljanje travmatskih dogodkov tiste osebe, ki so bile že predhodno v ranljivih položajih.

C) Reflektiranje preteklih (zahtevnejših) situacij pri pedagoškem delu

Situacije, pri katerih se nam porajajo dileme pri pedagoškem delu, nas lahko precej zaposlujejo. Zgodi se, da o njih razmišljamo tudi v prostem času. Ker nas na nek način nagovarjajo, smo pri njihovem reflektiranju dostikrat usmerjeni zgolj na določene vidike oz. imamo nekoliko zoženo »vidno polje« celotnega dogajanja. Včasih pri razširjanju tega »vidnega polja« pomaga usmerjeno reflektiranje, ki nas vodi, da se s pozornostjo usmerjamo tudi na tiste dele dogajanj, na katere spontano ne bi pomislili. Eden od pripomočkov za tako reflektiranje je lahko spodnji opazovalni list v obliki preglednice, ki je namenjena zapisu reflektiranja ene, torej posamezne situacije.

DOGAJANJE V SITUACIJI

Čim bolj natančno opišite, kje, kdaj in kaj se je dogajalo. Kdo vse je bil udeležen (na srečanju), kako je potekalo zaporedje dogodkov, kakšna je bila dinamika dogajanja (pospeški, zastoji, vključevanje ali izključevanje udeleženi ...,) drugo. Poskusite poročevalsko (tj. objektivno) navesti čim več podrobnosti.

DOGAJANJE PRI KLJUČNI OSEBI OZ. OSEBAH

Poskusite čim bolj natančno zapisati, kaj ste opazili pri ključnih osebah, tako glede fizičnega videza (npr. zardevanje), premikanja, kretenj, višine in jakosti glasu, kakor tudi glede njihovih stališč, misli, sporočil, kakor so jih te osebe dejansko rekly. Pazite, da boste pri zapisu ločevali med opažanji (»rekel je, da je jezen«) in interpretacijami oz. pojasnjevanjem (»sklepam, da je bil jezen, ker je vedno glasneje govoril, bil rdeč v obraz ...«).

VSEBINA POGOVORA oz. SREČANJA

Kakšne so bile teme srečanja oz. pogovora? Kako so si sledile, so preskakovale in če da, kdaj? Kako so bile uvedene nove teme, kako vračanja k že povedanemu, kakšne teme so se ponavljale, kdo od oseb je bil iniciator posameznih tem ...?

POMEMBEN DOGODEK V POGOVORU ali NA SREČANJU

Dogodek oz. del situacije, ki je bil po vašem mnenju pomemben ali je celo povzročil preobrat.

Preglednica 2

Gradivo za reflektiranje pretekle (zahtevnejše) situacije pri pedagoškem delu

ZANIMIVOST		ALTERNATIVNA DEJANJA	
POMEMBEN DOGODEK V POGOVORU ali NA SREČANJU		MOJA DEJANJA	
VSEBINA POGOVORA oz. SREČANJA		MOJE MISLI	
DOGAJANJE PRI KLJUČNI OSEBI oz. OSEBAH		MOJA ČUSTVA	
DOGAJANJE V SITUACIJI		MOJE TELESNO POČUTJE, DIHANJE	

ZANIMIVOST

Karkoli, kar po vašem mnenju izstopa glede česarkoli ali kogarkoli oziroma obratno – je tako očitno, vsakdanje ali splošno, da ne bi nikoli izpostavili.

MOJE TELESNO POČUTJE, DIHANJE

Kakšni so bili vaši telesni občutki, ste čutili kakšno napetost v kakšnem delu telesa, drgetanje, mravljinčenje, tresenje, potenje, toploto, hlad, pritisk, bolečino ...? Kako so se med dogajanjem spreminjali vaši telesni občutki? Kakšno je bilo vaše dihanje, njegov ritem, globina, hitrost? Kako se je spreminjalo? Ste imeli občutek, da je dovolj zraka?

MOJA ČUSTVA

Kaj ste čutili ob dogajanju? Ste bili jezni, veseli, žalostni, prestrašeni ...? So se čustva spreminjala, ste jih zaznali neposredno v situacijah ali jih prepoznavate sedaj za nazaj? Se je spreminjalo vaše razpoloženje?

MOJE MISLI

Katere misli so se vam pojavljale v situaciji (in katere po njej), so bile kakšne misli, ki ste jih želeli hitro odgnati, vas kakšna misel še sedaj zaposluje, so se kakšne misli večkrat vračale? Kam so bile usmerjene te misli; na vas, na druge udeležene, na značilnosti situacije, na presojanje in vrednotenje opaženih delovanj ali vedenj drugih, sebe ...?

MOJA DEJANJA

Kaj konkretno ste storili vi? Kakšna je bila vaša udeleženosť, aktivnost, kaj jo je oz. je ni spodbudilo? Kakšne odzive so sprožala vaša dejanja? Tudi če niste storili ničesar, je to vaš prispevek; odzvali ste se tako, da se niste odzvali.

ALTERNATIVNA DEJANJA

Kaj bi storili sedaj, če bi se ponovno znašli v situaciji? Kako bi se vedli, kaj bi rekli, kaj bi zamenjali, kaj ohranili, kaj intenzivirali, kaj ošibili ...? Kje oz. pri kom bi lahko našli podporo ali motivacijo za izvedbo teh alternativnih dejanj v ponovljeni situaciji?

D) Priprava na težke, izjemne dogodke pri pedagoškem delu v povezavi s travmo

Za pridobivanje občutka kompetentnosti glede posebno zahtevnih oz. težkih situacij pri pedagoškem delu lahko služi tudi vnaprejšnje raziskovanje osebnih »najhujših scenarijev«. S tem, ko ubesedimo, kaj imamo

pravzaprav v mislih kot neizrečeno najtežjo situacijo, o njej lahko razmišljamo, gradimo razumevanje lastnih predpostavk in vnaprej iščemo potencialne vire za spoprijemanje s specifično, za nas težko situacijo. Spodnja preglednica je namenjena pripravam na omenjene situacije. Ob njeni uporabi pri predmetih različnih študijskih programov in na usposabljanjih strokovnjakov, delujočih v praksi, so udeleženi mnogokrat poročali o olajšanju, saj so do tedaj še neizrečene ideje naenkrat dobile preglednost in s tem večji potencial za obvladljivost.

Preglednica 3

Gradivo za pripravo na težke, izjemne dogodke pri pedagoškem delu

VEDENJE UDELEŽENIH V DOGODKU	MOJA REAKCIJA OB TEM VEDENJU	MOŽEN MOTIV UDELEŽENIH ZA TO VEDENJE	MOJA REFLEKTIRANA REAKCIJA

©Klemenčič Rozman. Dovoljeno kopiranje in uporaba vaje v nepridobitne namene.

Navodila za izpolnjevanje preglednice:

V stolpec VEDENJE UDELEŽENIH V DOGODKU napišite tisto vedenje/dogodek, ki bi se potencialno pri vašem pedagoškem delu lahko zgodil in vas je strah ob misli nanj. Gre za nekaj, česar si zagotovo ne želite, da bi se zgodilo, za t. i. »najhujši scenarij«. Poskusite ga opisati čim bolj natančno (kaj kdo stori, na kakšen način, kakšna je postavitev oseb v tej situaciji, kakšno je zaporedje dejanj, posebnosti situacije ...).

V stolpec MOJA REAKCIJA OB TEM VEDENJU zapišite za to situacijo oz. vedenje, katera čustva, občutki, misli bi se po vašem mnenju najverjetneje pojavljali v vas in kako bi najverjetneje spontano reagirali na nastalo situacijo/vedenje. Gre za zapis povsem necenzuriranih misli, telesnih občutkov, čustev in odzivov. Poskusite si dovoliti zares necenzuriran zapis, vključno s socialno nesprejemljivim besediščem ali reakcijami.

V stolpec MOŽEN MOTIV UDELEŽENIH ZA TO VEDENJE napišite vsaj 7 možnih motivov oz. razlogov, da bi udeležena oseba oz. osebe storile to, kar ste opisali v prvem stolpcu. V tem stolpcu gre torej za vaše hipoteze, kaj vse bi lahko sprožilo to situacijo oz. botrovalo k vedenju udeleženi oseb ali osebe.

Poskusite razmišljati čim širše, upoštevajoč različne življenjske kontekste.

V stolpec MOJA REFLEKTIRANA REAKCIJA napišite, kako bi se na to situacijo lahko odzvali sedaj, ko ste ozavestili svojo možno spontano reakcijo ter možne motive in razloge za vedenje drugih oz. za situacijo, ki ste jo zapisali v prvem stolpcu. Razmislite tudi glede na prebrano v zvezi s travmo, razmislite, kaj vse bi še potrebovali, da bi se počutili podprte v tej situaciji ter zapišite, kakšen bi bil po vašem mnenju vaš najbolj konstruktiven oz. smiseln odziv po razmisleku.

Za vnos ene situacije je predvidena ena vrstica. V zgornji tabeli so torej predvideni vnosi za tri situacije, po želji pa preglednico podaljšajte.

E) Ustrezni odzivi pri situacijah, kjer narašča napetost, frustriranost in agitiranost

Včasih se zgodi, da pri katerem koli strokovnem delu, tudi pedagoškem, lahko situacija sama ali pa določeni vidiki situacije, načini delovanja udeleženi ali institucije, osebam, ki so preživele travmatske dogodke, delujejo kot sprožilec, ki te osebe preplavi s senzacijami, spomini in občutki, doživetimi v travmatskih situacijah. Takrat se lahko odzovejo na različne načine, od agresivnih odzivov, kjer je jasno, da so ljudje v stanju agitiranosti, frustriranosti ..., pa do umika, nepovezanega govorjenja, disociiranja³³ ... Kadar je iz situacije razvidno, da so osebe v stanju frustriranosti in agitiranosti, je še posebej pomembno, da s svojimi reakcijami ne intenziviramo doživljanja osebe, ne prepričujemo, ne dokazujemo »svojega prav«, saj sogovornik ni v stanju, ki bi mu omogočal kritičen razmislek, razumevanje perspektive drugega in skupnega konstruiranja kompromisov. Dejansko takrat oseba »ne sliši« drugEGA oz. sliši izrazito skozi svoj filter. Avtorica Covington (2015, str. 86–89) predstavlja, da nam je v takih situacijah lahko v pomoč tako naše lastno pozicioniranje glede namena, da ostanemo mirni, kakor tudi poznavanje verbalne in neverbalne komunikacije, ki pomaga zmanjševati napetosti (t. i. tehnike de-eskalacije). Spodaj v celoti navajam njena priporočila.

Če želimo pomagati pri stabiliziranju osebe, moramo ostati mirni. Če opazimo znake, da bodo stvari eskalirale, ali čutimo, da smo jezni ali razdraženi, si vzemimo trenutnek odmora, da stopimo ven iz situacije, kjer si lahko rečemo:

- Ni se mi treba dokazovati v tej situaciji. Lahko ostanem miren.
- Vzel si bom čas za sprostitev in upočasnil stvari.

.....
33 Nekaj možnih odzivov na to v naslednji točki.

- Dokler sem miren, se imam pod nadzorom.
- Jeza je znak, da je bil nekdo prizadet, prestrašen ali je doživel kako drugo primarno čustvo.
- Ni mi treba prevzemati odgovornosti za jezo drugih.
- Ljudje bodo delovali, tako kot bodo hoteli sami, ne pa tako, kakor hočem jaz.
- Prepoznavam, da moja jeza lahko prihaja iz prebujenih starih čustev.
- V redu je, če se počutim negotovo ali zmedeno.
- V redu je, če storim napako.
- Nihče ni popoln, še vedno se lahko sprejemem in sem si všeč.
- Nemogoče je nadzirati druge ljudi in situacije. Edina stvar, ki jo lahko nadziram, sem jaz sam in to, kako se odzivam.
- Če moram izbirati med tem, da ustvarjamo ozračje, kdo ima prav, ali pa ozračje miru, izberem mir.

Načini verbalne in neverbalne komunikacije, ki pomagajo zmanjševati napetosti.

Verbalna komunikacija:

- Uporabite ime osebe. Če je v situaciji primerno, povejte osebi svoje ime in vlogo v organizaciji.
- Bodite pozorni na ton svojega glasu in hitrost besed. Uporabite rajši nižji glas kot visokega in rajši pogovorni ton, kot pa da bi govorili glasno.
- Naj bo očitno, da se pristno zanimate za to, kar vam želi oseba povedati.
- Ne predvidevajte, da veste, kaj se dogaja z osebo. Ker vprašanja lahko zvenijo izzivalno, rajši ponovite to, kar vam je oseba povedala in jo povprašajte, če ste prav razumeli.
- Odzivajte se selektivno in odgovorite na vsa informativna vprašanja, ne glede na to, v kako osornem tonu so bila zastavljena. Ne odgovarjajte na zlorablajoča vprašanja.

Neverbalna komunikacija:

- Poskusite sprostiti obrazne mišice in izgledati samozavestno.
- Posvetite osebi vašo nedeljivo pozornost. Ko ljudje dobijo pozornost, se počutijo vredne in pomembne.
- Omogočite dodaten fizičen prostor med vami in osebo, ki je agitirana
 - do štirikrat več od običajne razdalje. To je manj zastrašujoče in vam omogoča prostor za menever, če bi bilo potrebno.
- Pokažite, da vas zanima in poslušate. Sprostite svoje roke in se rahlo nagnite proti osebi, namesto da stojite z rokami uprtimi v boke ali s telesno govorico, ki kaže, da niste zainteresirani ali da ste odklopljeni.
- Nikoli ne obrnite hrbta drugi osebi.

Verbalna komunikacija:

- Kadarkoli je mogoče, se usmerite na to, kar oseba razmišlja in ne na njena čustva. Ne sprašujte, kako se počuti in ne interpretirajte njenih čustev. Rajši recite: »Pomagajte mi razumeti, kar pravite.«
- Dovolite tišino. Če oseba ne odgovori takoj na vaše vprašanje, še ne pomeni, da vas ni slišala, morda razmišlja ali pa izbira prave besede. Če je iz obraza razbrati zmedenost, ponovite vprašanje in ponovno dopustite tišino.
- Ne izrekajte besednih sodb o osebi.
- Bodite empatični s situacijo osebe, ne pa z njenim vedenjem. Npr. »Razumem, da imate s tem problem in hkrati ni ok, da zato grozite meni ali mojim sodelavcem. Želim vas podpreti pri iskanju rešitev problema. Se lahko usmeriva na možne rešitve?«
- Pojasnite meje in pravila na jassen, a spoštljiv način. Navedite posledice neprimerne vedenja brez groženj ali jeze.
- Ponujajte alternative ali izbire kadarkoli je to možno. Npr. »Zdi se mi, da je to težko za vas. Bi si morda vzeli odmor in govorili o tem pozneje?« ali pa »Bi vam ustrezalo narediti nekaj dihalnih vaj in nato nadaljevati s pogovorom?«
- Ne prepirajte se z osebo in ne poskušajte je prepričevati. Ne postanite glasni in je ne poskusite utišati.
- Mirno ponovite možne variante ali izbire in opomnite osebo na prednosti, če se odloči za primerno dejanje.
- Če je potrebno, opomnite osebo na posledice nesprejemljivega vedenja.
- Predstavite pravila in nadzore kot institucionalne in ne kot osebne.

Neverbalna komunikacija:

- Ohranite enako raven oči kot druga oseba. Spodbudite osebo, da se usede, a če raje stoji, naredite enako.
- Ne stojte neposredno pred osebo. Če stojite nekoliko zamaknjeno v levo ali desno, je to manj konfrontirajoče in vam omogoča, da stopite korak stran, če bi bilo potrebno.
- Imejte očesni stik, če in kolikor je to kulturno primerno za vašega sogovornika, da pokažete, da ste zavzeti za osebo. Kakorkoli, ne vzdržujte stalnega očesnega stika, saj se lahko zdi agresiven. Dovolite osebi, da odvrne pogled in pogleda stran.
- Ne smehljajte se. To lahko deluje kot zasmehovanje ali tesnoba.
- Prepričajte se, da vaš telesni jezik ne bo deloval obsojajoče. Ne kažite na osebo s prstom in ne stresajte s prstom.
- Rok ne imejte v žepih, naj bodo proste, da bi se lahko zaščitili. To tudi nakazuje, da česa ne skrivate.
- Ne dotikajte se osebe. Agitirana oseba to lahko hitro napačno razume kot sovražen ali napadalen fizični kontakt.

V vsaki situaciji, ki bi se lahko preobrazila v nasilno, zaupajte svojemu instinktu. Če po nekaj minutah menite, da se situacija ne umirja, se ustavite. Dobro je vnaprej poznati svoj rezervni načrt. To je lahko npr. prošnja, da oseba odide, da oddidete sami ali v izjemnih situacijah pokličete na pomoč. Včasih se zgodi, da je dobro prepustiti, da nekdo drug prevzame situacijo, če je to možno (Covington, 2015). Zopet poudarjam, da so navedene strategije in tehnike v razdelku pod točko E in F ponujene kot možnosti, ki jih po premisleku glede na značilnosti vsakokratnega konteksta izberemo ali pa ne. Vsekakor pa to niso protokoli, ki bi jih algoritmično izvajali. Protokoli, ki ne upoštevajo značilnosti konteksta, so pravzaprav dokaj nevarni in namesto, da bi bili za osebe podporni, so lahko dodatno škodljivi.

F) Ustrezni odzivi pri situacijah umika in disociacije

Kadar se osebe pri travmatskem podoživljanju soočajo z različnimi vrstami umika, je pomembno, da jih podpremo pri vračanju v trenutno stvarnost. Pri tem so nam lahko v pomoč tehnike prizemljitve (ang. grounding) (Covington, 2015). Te tehnike pomagajo pri preusmerjanju od osredotočenosti na bolečino in notranje občutke, k osredotočenosti na zunanji svet. V tem smislu so uporabne tudi v primerih disociiranja ali podoživljanja vsiljivih spominov (»flashback«), da se oseba vrne v trenutno stvarnost in občutke, tj. pomagajo spoznati, da se izkušnje iz preteklosti ne odvijajo v sedanjem trenutku. Avtorica (Covington, 2015) ponuja denimo naslednji dve tehniki prizemljitve.

Tehnika Pet čutov

1. Zaprite oči ali priprite veke.
2. Sprostite se za nekaj trenutkov. Naredite nekaj počasnih globokih vdihov in izdihov.
3. Odprite oči, ko ste pripravljeni.
4. Tiho poimenujte 5 stvari, ki jih vidite okoli sebe.
5. Sedaj poimenujte 4 stvari, ki jih lahko tipate oz. fizično začutite.
6. Poimenujte 3 stvari, ki jih lahko slišite.
7. Poimenujte 2 stvari, ki ju lahko vohate.
8. In končno, poimenujte, kaj lahko okušate v tem trenutku.

Tehnika globokega dihanja

1. Postavite eno roko na vaše prsi in drugo na trebuh. Nekajkrat običajno vdihnite in izdihnite. Najverjetneje boste ugotovili, da čutite te vdihne večinoma v prsih.
2. Sedaj poskusite prestaviti svoj vdih globlje v spodnji del trebuha, tako da se vaša roka na trebuhu premika gor in dol. To je globoko dihanje.

3. Poskusite ponovno. Ugotovili boste, da dihate počasneje in bolj celostno kot običajno.
4. Nadaljujte z globokim dihanjem, vednar izdihnite zrak ven rajši preko ust kot preko nosu. Naj se vaš trebuh vsakič napolni z zrakom.
5. Ponovite to v 6 do 10 ciklih.

Različnim osebam ustrezajo različni načini dela z namenom prizemljitve. Poleg predstavljenih nekaterim ustrezajo tudi različne strategije samopomirjanja (sprehod, pokriti se z mehko odejo, iti pod topel tuš, poslušati mirno glasbo, barvanje itd.), kakor tudi tehnike, kot so denimo čuječnost, meditacija, dihalne vaje ... Avtorica spodbuja, naj osebe zase raziščejo, kaj zanje deluje pomirjujoče in si oblikujejo osebni seznam čim več teh strategij oz. da jih lahko vprašamo, kaj njim deluje najbolj pomirjujoče.

Zaključek

Upam, da predstavljena tematika zadovoljivo prikazuje, da so tudi pri visokošolskem pedagoškem delu nujno potrebna znanja o travmi, da ne povzročamo dodatne škode pri opravljanju svojega dela. Da bi bilo čim bolj razvidno, kaj obsega ta trditev, sem v prispevek vključila temeljne koncepte dinamike travme in njenega razumevanja za visokošolski pedagoški prostor, a sem se morala nemalokrat ustavljati, da ne bi zašla v pretirane podrobnosti. Posledica tega ustavljanja je, da mnogi prav tako pomembni vidiki v zvezi s travmo v pričujočem besedilu niso zajeti. Upam, da bodo pojasnila v sprotih opombah in navedeni viri bralstvu v podporo pri orientaciji, kje lahko posamezno tematiko raziskuje dalje. V želji, da bi bilo besedilo čim bolj praktično uporabno, sem poskušala odgovoriti na temeljne dileme in vprašanja, ki so mi jih postavljali udeleženci različnih usposabljanj in izobraževanj v preteklih desetih letih, odkar se ukvarjam s to temo na pedagoškem področju. S tem namenom so predstavljeni tudi izbrani primeri in tehnike, pri katerih sem nameroma večkrat poudarila, da jih je treba kontekstualno umestiti. Kontekstualno umeščanje pedagoških ravnanj je namreč zlato pravilo za delo v smeri krepitve moči in odpornosti udeleženi.

Upoštevanje spoznanj o travmi pri pedagoškem delu vodi do večanja možnosti za vključevalno in sodelovalno naravnost med vsemi udeleženi, študenti in zaposlenimi, ko pa bo razvoj napredoval, pa tudi na sistemski ravni. Ob tej trditvi se moramo zavedati, da znanje o travmi in predstavljene veščine sami po sebi še ne zagotavljajo pedagoškega dela, ki ne bi povzročalo škode. Na osnovi tega znanja in veščin ni mogoče predvideti, kaj določena oseba ali skupina ljudi potrebuje, da bo lahko polno angažirana v študijskem procesu

ter dosegala čim boljše študijske rezultate. Ugotavljati, kaj oseba z izkušnjo travme potrebuje, je dialoški proces v odnosu s to osebo, torej kontinuiran in spreminjajoč. To pa je mogoče zgolj znotraj paradigme soudeležnosti in dialoškega pristopa pri pedagoškem delu, ki ju razumem kot velik potencial v pedagoškem procesu za udejanjanje novih, inovativnih in kreativnih praks. Del teh bi v slovenski prostor prineslo tudi sistemsko udejanjanje smernic pristopa, utemeljenega na razumevanju travme, četudi razumem, da tovrstne spremembe terjajo čas.

Tema travme je resda težka in kakor sem na več mestih v prispevku spomnila, je v naravi človeka, da se ji rajši izogne, po drugi strani pa je to tema, ki skozi rušilen in rastni potencial travme odpira mnogo eksistencialnih razsežnosti razmislekov. S tem v zvezi ponujam v zaključek in sklepni razmislek sporočilo avtorja Levina in avtorice Frederick (2015, str. 12): »Travma je življenjsko dejstvo. Vendar pa ni nujno, da je hkrati tudi dosmrtna obsodba. Ne samo, da je travmo mogoče ozdraviti, temveč je ob ustreznem vodstvu in podpori tudi preobražajoča. Travma ima potencial, da postane ena od najpomembnejših sil za psihološko, družbeno in duhovno prebujenje ter evolucijo. Način, na katerega se spoprijemamo s travmo (kot posamezniki, skupnosti in družbe), v veliki meri vpliva na kakovost našega življenja. Navsezadnje vpliva tudi na to, kako in ali sploh bomo preživeli kot vrsta.«

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

Arambašič, L. (ur.) (2000). *Psihološke krizne intervencije: psihološka prva pomoč nakon kriznih dogadaja*. Društvo za psihološku pomoč.

Atwoli, L., Stein, D., Koenen, K. in McLaughlin, K. (2015). Epidemiology of posttraumatic stress disorder: prevalence, correlates and consequences. *Current Opinion in Psychiatry*, 28(4), 307–311. Doi: 10.1097/YCO.0000000000000167

Black, T. G. (2006). Teaching Trauma Without Traumatizing: Principles of Trauma Treatment in the Training of Graduate Counselors. *Traumatology*, 12(4), 266–271. Doi: 10.1177/1534765606297816

Black, T. G. (2008). Teaching Trauma Without Traumatizing: A Pilot Study of a Graduate Counselling Psychology Cohort. *Traumatology*, 14(3), 40–50. Doi: 10.1177/1534765608320337

- Carello, J. in Butler, L. D. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(3), 262–278. Doi: 10.1080/08841233.2015.1030059
- Collins, B. G. in Collins, T. M. (2005). *Crisis and Trauma: Developmental-Ecological Intervention*. Lahaska Press: Houghton Mifflin.
- Cvetek, R. (2009). *Bolečina preteklosti: travma, medosebni odnosi, družina, terapija*. Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Covington, S. S. (2015). *Becoming trauma informed. A training programme for Criminal Justice Professionals*. Center for Gender and Justice.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://ucne-tezave.splet.arnes.si/files/2016/10/Soustvarjanje_v_soli_ucenje_pogovor.pdf
- Davidson, S. (2017). *Trauma-informed practices for postsecondary education: A guide*. Education Northwest. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/trauma-informed-practices-postsecondary-508.pdf>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P. in Marks, J. S. (1998). The relationship of adult health status to childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
- Gilin, B. in Kauffman, S. (2015). Strategies for Teaching About Trauma to Graduate Social Work Students. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 378–396. Doi: 10.1080/08841233.2015.1065945
- Gutierrez, D. in Gutierrez, A. (2019). Developing A Trauma-Informed Lens In The College Classroom And Empowering Students Through Building Positive Relationships. *Contemporary Issues in Education Research*, 12(1), 11–18.
- Harris, M. in Fallot, R. D. (2001). *Using trauma theory to design service systems*. Jossey-Bass.
- Hayland, P., Shevlin, M., Fyvie, C. in Karatzias, T. (2018). Posttraumatic Stress Disorder and Complex Posttraumatic Stress Disorder in DSM-5 and ICD-11: Clinical and Behavioral Correlates. *Journal of Traumatic Stress*, 31(2), 174–180. Doi: 10.1002/jts.22272
- Herman Lewis, J. (2010). *Trauma and Recovery*. Pandora.
- Jelenko Roth, P. (ur.) (2018). *Duševno zdravje v obporodnem obdobju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevno_zdravje_v_obporodnem_obdobju.pdf
- Kelly, L. (1996). Žrtve ali preživele? Upor, načini obvladovanja in preživetje. V D. Završek (ur.), *Spolno nasilje: Feministične raziskave za socialno delo*. Visoka šola za socialno delo.
- Kuhar, M., Jeriček Klanšček, H., Zager Kocjan, G., Hočevar, A., Drglin, Z. in Mešl, N. (2020). *Obremenjujoče izkušnje v otroštvu in posledice v odraslosti*. Univerza v Ljubljani in Nacionalni inštitut za varovanje zdravja.
- Lavrič, A. in Štirn, M. (2016). *Psihosocialna pomoč po nesrečah in drugih kriznih dogodkih*. Uprava RS za zaščito in reševanje. http://www.sos112.si/slo/tldocs/prirocnik_psihosocialna_pomoc.pdf
- Levine, P. (2010). *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. North Atlantic Books.
- Levine, P. A. in Frederick, A. (2015). *Kako prebuditi tigra: zdravljenje travm: prirojena sposobnost preobražanja izkušenj, pod katerimi klonimo*. V. B. Z.

Meerdink, L. (2019). *Trauma in the Classroom: A Manual for Training University Faculty and Staff in Survivor Support*. WWU Honors Program Senior Projects. 145. https://cedar.wwu.edu/wwu_honors/145

Mešl, N. in Drobnič Radobuljac, M. (2019). Otrok z izkušnjo travme v postopkih zaščite. V V. Leskošek, T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Zaščita otrok pred nasiljem in zanemarjanjem v Sloveniji* (str. 202–235). Fakulteta za socialno delo.

Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski*. DZS.

Mikuš Kos, A. (2020). *Pogovori z otroki o videnju sveta v času koronavirusa*. <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2020/04/Pogovori-z-otroki-o-videnju-sveta-med-epidemijo.pdf>

Miller, N. (2011). *RSAT Training Tool: Trauma-Informed Approaches in Correctional Settings*. RSAT. http://www.rsat-tta.com/Files/Trainings/Trauma_Informed_Manual

Mednarodna klasifikacija bolezni in sorodstvenih zdravstvenih problemov za statistične namene MKB-10-AM, verzija 6 (2008). https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/podatki/klasifikacije_sifranti/mkb/mkb10-am-v6_v03_splet.pdf

Oravec, R. (2016). Poklicna, prenesena travma. *Kairos: slovenska revija za psihoterapijo*, 10(1–2), 164–177.

Solarovič, J. (2006). Osnove o travmah, posledicah in pomoči. V B. Stritih, G. Ččinovič Vogrinčič, L. Šugman Bohinc, L. Kobal Možina, N. Rode in J. Solarovič, *Psihološki vidiki obvladovanja stresnih obremenitev pri izvajanju nalog v tujini*. Raziskovalni projekt. Fakulteta za socialno delo.

Škraban, J. in Dekleva, B. (2019). Travmatske življenjske izkušnje in slišanje glasov. *Kairos: slovenska revija za psihoterapijo*, 13(3–4), 73–97.

Types of trauma (2020). Pridobljeno 13. 12. 2021 s <https://traumapractice.co.uk/types-of-trauma/>

Weiß, W. (2016). Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. V W. Weiß, T. Kessler in S. B. Gahleitner (ur.), *Handbuch Traumapädagogik*. Beltz.

NAMESTO TEŽAVNIH SKUPIN – INOVATIVNI PRISTOPI SKUPINSKEGA DELA V VISOKOŠOLSLEM PROSTORU

SPODBUJANJE INOVATIVNOSTI S POMOČJO SKUPINSKEGA DELA IN OMOGOČANJE SKUPINSKEGA DELA Z INOVATIVNOSTJO

Anja Gruden

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

V članku so nakazane štiri splošne usmeritve za razumevanje skupin kot priložnosti za inovativne prakse in za izkoriščanje potenciala, ki ga lahko vzbudi edukacijsko skupinsko delo v univerzitetnem prostoru. Skupine v ekološko-sistemskem smislu lahko opredelimo skozi možna konstruiranja specifičnih prostorov, ki kot taki omogočajo določen potencial skupine: (1) skupine kot potencialno težavni prostori: označuje izkoriščanje konfliktnih procesov in problemskih situacij kot potencialnih energetskega virov skupine, (2) skupine kot prostori tveganja: pomenijo izkoriščanje izkušnje in poistovetenja z različnostjo, (3) skupine kot odprti prostori: osvetljujejo pomen negovanja prisotnosti in občutka povezanosti v skupnost s pomočjo improvizirajočega poučevanja ter skupinske improvizacije, (4) skupine kot prostori igrivosti: omogočajo izkoriščanje implicitnih osebnostnih potencialov. Široko zastavljenim opredelitvam, ki jih ni mogoče povsem ločiti, saj se medsebojno prepletajo in povezujejo, je skupno zasledovanje pedagogike povezanosti v primerjavi s pedagoško ločenosti; prva dogajanja v skupini prepozna kot dosledno skupinska in ne-individualizirana. Avtorica postavi zahtevo, naj skupinsko delo v univerzitetnem prostoru namerno podpira in omogoča robne izkušnje »postajanja« (»becoming«), (samo)preseganja, prehajanja in prečenja lastnih meja. Med vrsticami lahko v iskanju skupnega imenovalca zgoraj naštetih inovativnih kvalitet in usmeritev skupinskega dela, ki izkoriščajo metaforo prostora in nakazujejo možnost presežne skupinske izkušnje medsebojnega povezovanja, prepoznamo v robnem prostoru oz. v prostoru liminalnosti.

Ključne besede: skupina, skupinska dinamika, kreativnost, inovacija

Uvod

Nemogoče si je predstavljati edukacije brez skupinskega dela. A poučevanje v skupinskem kontekstu seveda še ne pomeni, da je steklo tudi skupinsko delo. Če rečemo z Vecom (2008), skupinsko delo zahteva upoštevanje skupinske dinamike in celovitosti skupine, za katero so značilne neposredne medsebojne komunikacije, pomemben medsebojni vpliv, vzpostavljene in relativno stabilne norme in s tem strukture odnosov, vlog, pričakovanj ipd.

Skupinsko delo ne izberemo zato, ker je lažje, ampak zato, ker omogoča kompleksnejše učne rezultate. Drži tudi, da je skupinsko delo lahko težavno na mnogotere načine. V članku nizam različne priložnosti za skupinsko delo, ki – četudi povečajo zahtevnost – delujejo preventivno in na dolgi rok zmanjšujejo verjetnost, da bi se kot pedagogi ob načrtovanju skupinskih pristopov obremenjevali z zaključkom, da sodelujemo s skupino, ki je očitno težavna. Možne opredelitve skupin in pripadajoče potenciale črpam iz potencialne ekologije skupinskega dela s študentsko populacijo.

Znano je, da skupinsko delo izboljša kakovost študija. Johnson idr. (2014) so denimo v svoji metaanalizi, v kateri so pregledali prek 168 študij, ugotovili, da študenti, ki študirajo v sodelovalnih okoljih, bolj učinkovito pridobivajo znanje, ga zadržijo in kažejo višjo raven soočanja s problemskimi situacijami kot študenti, ki študirajo sami. Nekaj dejavnikov je, ki lahko pojasnijo take razlike. Interakcije in diskusije v skupini študentov jim omogočijo, da soustvarijo novo znanje, ga umestijo znotraj konceptualnega okvira obstoječega znanja, ki ga nadalje prečistijo in nadgradijo v procesu samoocenjevanja. Skupine se lahko lotevajo bolj kompleksnih problemov kot posamezniki (Qin idr., 1995). Skupinsko delo ustvarja priložnosti za kritično mišljenje ter lahko podpre učenje in dosežke študentov, osmisli vsebino, pokaže na primanjkljaje v individualnem znanju.

Študentsko skupinsko delo izboljša komunikacijske veščine in druge veščine, povezane s profesionalnim razvojem. Po nekaterih ocenah (Attle in Baker, 2007, v Taylor, 2011) naj bi se kar 80 % ljudi zaposlilo in delalo v skupinskih kontekstih, zaradi česar so veščine učinkovitega komuniciranja in sposobnost za skupinsko delo znotraj raznolikih skupin visoko cenjene. Skupinsko delo pomeni priložnost za študente, da se povežejo v procesnih veščinah, kot so kritično procesiranje informacij, evalvacija in reševanje problemov, vodenje skupin skozi razdelitev vlog v skupini in ocenjevanje veščin. Vse to je ključno za uspešno skupinsko delo tako v učilnicah kot na delovnih mestih (Bennett in Gadlin, 2012; Jackson idr., 2014).

Poučevanje in učenje znotraj takih sodelovalnih okoljih je še posebej učinkovito v kontekstu visokega šolstva. Znotraj skupinskega dela lahko prepoznamo, da lahko delo v manjših skupinah dobro naslavlja potrebe po povišani zahtevnosti in kompleksnosti učne situacije. Tako sodelovanje dejansko zahteva od študenta delovni angažma, onemogoča pasivnost, potrebno je komuniciranje, delegiranje in zaupanje drug drugemu. Nejevolja študentov ob delu v malih skupinah, o katerih piše Taylor (2011), govori točno o tem, namreč da le-te delujejo. Pedagogi, ki prepoznajo in naslavlajo tudi potencialno težavno skupinsko dinamiko, še izboljšajo učno izkušnjo s pomočjo mentoriranja. Na ta način take skupine niso zgolj prepuščene same sebi in tako k ponavljanju,

temveč preseganju lastnih vzorcev soočanja in odzivanja tudi na morebitne problemske situacije, ki se neizogibno pojavljajo v skupinah.

Socialno učenje skozi medsebojno izmenjavo in modelno učenje je eno najbolj učinkovitih oblik učenja. Sodelovanje v vrstniškem sistemu vzajemnega dajanja povratnih informacij lahko bistveno izboljša uspešnost ne samo v akademskem smislu, temveč tudi na drugih življenjskih področjih (Simonmeier, 2020). Vrstniki in vrstnice tudi v obdobju porajajoče se odraslosti oz. zgodnje odraslosti ostajajo pomembna referenčna točka in vir podpore. Povezanost z vrstniško skupino se povezuje z bistveno višjo stopnjo zadovoljstva z življenjem.

V članku razvijam idejo, da so skupine prostori povišane zahtevnosti in zato tudi potencialno težavni prostori, v katerih velja prepoznati afektivno (emocionalno-občutkovno, tudi implicitno-) dimenzijo skupinske izkušnje. Potencialno destruktivni procesi v skupini lahko, ob določenih pogojih, pomenijo tudi priložnost za izkoriščanje neslutenega kreativnega potenciala skupine. Tveganje, odprti format ter preseganje determinirajočih in individualizirajočih odzivov, usmerjanje k individualnim osebnostnim virom in torej samopreseganju, pa tudi k transformativni skupinski in skupnostni izkušnji je po mojem mnenju nič manj kot zahteva in dolžnost pedagogov na tem nivoju izobraževanja. To tudi od pedagoga terja prav tak lastni angažma in namerno prizadevanje za samopreseganje.

Skupine kot potencialno težavni prostori: energetski potenciali skupine

Spodaj navajam nekatere značilnosti skupin, ki lahko prispevajo k vzniku destruktivnih procesov v skupini in ki bistveno pridodajo k težavnosti skupinskega dela (Nitsun, 1996):

- *skupina je skupek študentov in študentk, ki se (bolj ali manj) poznajo*, in tako omogoča medosebne situacije, v katerih čutimo nelagodje, istočasno pa od nas zahtevajo sodelovanje, povezovanje, vključenost, izkazovanje lastnih (akademskih in drugih) znanj, veščin, in sposobnosti;
- *v skupinah, ki nimajo jasne strukture*, se poveča možnost konflikta in doživljanje ogroženosti, negotovosti;
- *skupino soustvarjajo njene članice in člani*: skupina je konstrukcija psiholoških prizadevanj in projekcij njenih članov; na paradoksalen način je obstoj in razvoj skupine odvisen od prispevkov le-teh; ko prevladuje t. i. »konvencionalna družbenost«, katere vezivo predstavlja vljudnost, izmenjava ljubeznivih besed in uslug, a pri tem »vsakdo misli le nase« (Stritih, 1992,

- po Kobolt, 2009), razred lahko fizično obstaja, a če študenti medsebojno ne čutijo povezanosti in pripadnosti, na ravni skupine prevladujejo protiskupinski procesi, ki onemogočajo, da bi se skupina kot taka tudi razvijala;
- *skupina je javna arena*: skupino se pogosto zaznava kot javni in ne kot zasebni prostor, kar lahko izzove občutke strahu pred izpostavljenostjo, pred ponižanjem, pred izgubo nadzora ali pred možnimi agresivnimi reakcijami drugih;
 - *skupina je večplastna entiteta in vir različnosti*; predstavlja priložnost za raziskovanje skupine znotraj posameznika, kar pomeni predstave in pričakovanja glede povezovanja z drugimi, lastnega »pravilnega« (pričakovane) ravnanja in »pravilnega« ravnanja drugih v skupini, ki jih ima posameznik v povezavi s skupino, z medosebnimi odnosi v skupini in s skupinskim delom. Prvi notranji model skupine dobimo z izkušnjo v primarni družini, ki pa se dopolnjuje z izkušnjami iz drugih skupin. Ustvarja medosebno polje velike kompleksnosti in raznolikosti, medtem ko člani skupine pogosto lahko iščejo ravno obratno – enostavnost, enotnost, enost;
 - *skupina je kompleksna izkušnja*; kljub bogastvu, ki ga tovrstna večnivojnost ponuja, pa lahko obenem povzroča zmedo, deluje kot motnja;
 - *skupina kot kontekst za vznik medosebnih napetosti*: ustvarjajo jih situacije, v katerih je še posebej močno medsebojno primerjanje in kjer prevladuje tekmovalna klima, zavist, pozicioniranje v smislu dominantnosti ali podrejenosti; kritikanstvo; v komunikaciji lahko prepoznamo hitro zavračanje in zelo togo postavljanje meja ter hitro obrambno naravnost; le-to se lahko še stopnjuje skozi skupinske pritiske, iskanje krivca, različne odtenke in intenzitete doživljanja sovražnosti. Doživete napetosti lahko sprožijo nenadne in burne »eksplozije« v skupini, ki lahko zmotijo stabilnost skupine, lahko so skrite ali podtalne, kar vodi do neprijetnih zastojev v razvoju skupine;
 - *skupina je nepredvidljiva*: izostanki delujejo za skupino moteče; le-ti se lahko še stopnjujejo v slabše povezanih skupinah, ki se še vzpostavljajo;
 - *skupina niha v razvoju*: izmenjujejo se obdobja napredka, statusa-quo in nazadovanj. Splošna razvojna stanja odgovarjajo tistim, ki so jih opisali različni modeli razvojnih stanj skupine (več v Vec, 2008). Ranljivost skupine se kaže v občutljivosti na izgube, prelome, najrazličnejše dogodke v skupini, ki zmotijo delovanje skupine (npr. Hawkins, 1986, v Nitsun, 1996);
 - *skupina je nedovršena izkušnja (orig. incomplete)*: tudi zelo dobro delujoče skupine morajo negovati svoje funkcioniranje; ni mogoče, da bi enkrat in za vselej dosegli nek nivo delovanja skupine, saj se skupina, skupaj s člani in članicami, spreminja. Kar je v enem obdobju skupini pomagalo (npr. spontani odmor), lahko v drugem trenutku deluje kot ovira.

Začetne faze razvoja skupine so po Nitsunu (1996) ključne pri napovedovanju zapletov v razvoju skupine. Pri tem so pomembni naslednji vidiki: *kontekst, izbira in priprava skupine*, v kolikor je to sploh mogoče. Dodaja, da skupina potrebuje, da njeni člani in članice aktivno prispevajo k preživetju in krepitvi skupine. Obstoj skupine lahko pod vprašaj postavi vedenje posameznikov, pri katerih lahko pričakujemo, da bodo skupino »napadali«. Kontekst pomeni stabilnost prostora, časa, odpovedi, prostega časa, stroškov, institucije oz. širše umeščenosti skupine. Spreminjajoče se razmere in spreminjajoča se lokacija lahko bistveno prispevata k nezaupanju v skupino.

V nepredvidljivem kontekstu skupine se skozi različne oblike odpora do skupinskega dela in sodelovanja v skupini kažejo vedenja, ki so lahko rušilna za celotno skupino; taka so različna (ponavljajoča se) pasivna vedenja članov – pozabi se na obveznosti, na učni in študijski material, nihče ne spregovori; ko damo možnost izbire, je občutek, kot da je vseeno, kot da je vsa odgovornost na vodji skupine; občutimo tišino, ki je neprijetna; pojavljajo se nasprotovalna vedenja; dozdevna visoka angažiranost članov, ki pa ne služi skupinskim ciljem in v resnici ni učinkovita; odvisnost od mnenja vodje skupine (Tyllim, 1999, po Matjan Štuhec, 2010). Če gre za prostovoljno skupino, so izrazito pomenljive odsotnosti članov, posebno če pri tem opazimo tudi pomanjkanje komuniciranja oz. odnos do tega v smislu »saj ni nič takega«, zato nima smisla lojasnjevati ali se opravičiti za odsotnost ipd.

Občutja zavisti lahko zelo močno vplivajo na skupino tudi zato, ker jih težje delimo z drugimi, so tabuizirana in zanikana (Bowden, 2002). Pred zavistnimi napadi drugih lahko čutimo bojazen. Nekateri s tem povezani strahovi v skupini se navezujejo na doživetja stigmatiziranosti, sramu, bojazni pred razkritjem. Individualna občutja zavisti v odnosu do skupine lahko vodijo v razbitje ideje o dobri skupnosti, ki omogoča varno soustvarjanje skupinske izkušnje.

Članstvo v skupini in skupinska samokategorizacija seveda še ne vodita neposredno v idealizacijo skupine in projiciranje sovraštva navzven, lahko pa skupinska izkušnja utrdi doživljanje različnosti kot ogrožajoče in frustrirajoče.

Prav vsi imamo lahko bojazni glede morebitnih negativnih skupinskih izkušenj. Reakcije, ki izvirajo iz sramu, zadrege oz. tesnobe, onemogočajo oblikovanje skupinske klime, ki bi zagotavljala optimalno učenje (Altfield, 1999; po Matjan Štuhec, 2010). Komunikacijske ovire, težave pri ubesedenju in deljenju doživljanja ter komunikacijski nesporazumi so del skupinske dinamike, ki lahko prispeva k vzniku rušilnih procesov v skupini. Skozi t. i. *kontaminirano komunikacijo* (Nitsun, 1996) lahko skupina sramoti tiste, ki želijo sodelovati in se samorazkrivati.

Različne vrste agresivnega vedenja so do določene mere v skupinah povsem

običajne. Skozi komunikacijo je možno energijo, ki jo prinašajo, preoblikovati v konstruktivno izražanje le-teh. Agresivno vedenje lahko opazimo v skupinah, v katerih je vsakršno izražanje agresivnosti prepovedano in tako nezavedno preusmerjeno na skupino (izraženo posredno); ali v skupinah, kjer je agresivno vedenje izraženo brez nadzora. Zelo pomembna dejavnika sta *zaupanje* v skupino in zmožnost *empatije*, ki se izkazuje na ravni same skupine. Roberts (2015) poudarja, kako važno za skupine je, da imajo kapaciteto za diskusije, ki »prosto tečejo«. Dodamo lahko, da odprto izražanje sovražnosti lahko razumemo tudi kot izraz (za)upanja: jeza lahko izzove spremembo, okrepi medsebojne vezi (Nitsun, 1996). Matjan Štuhec (2010) poudarja pomembnost vzdrževanja meje med didaktičnimi in emocionalnimi komponentami skupinskega procesa. Preveč meja lahko pomeni skupinsko delo, ki temelji skoraj izključno na kognitivnem, premalo meja pa lahko pomeni občutek zmede, premalo strukture in zato pomanjkanje varnosti. Deljenje emocionalnega doživljanja naj bo kognitivno osmišljeno.

Sawyer (2007, v Haen in Weil, 2010) v svoji študiji zaključuje, da se inovacije največkrat zgodijo v skupinah, ki funkcionirajo, kot pravi, »na robu kaosa«. Le-ta vendarle vsebuje tako elemente strukturiranosti kot odprtosti in svobode ter s tem določeno ravnovesje. Slednje se ujema z navedbami Nitsuna (1996), ki spodbuja vodje skupin, da pravočasno prepoznajo potencialno rušilne procese v skupinah, poimenuje jih protiskupinski procesi. Ustrezno soočenje z njimi lahko omogoči vznik kreativnih potencialov skupine.

Emocije in občutki kot védnosti in viri učenja v skupini

V dolgih letih šolanja smo se učili poudarjanja pomena kognitivnega, kot da bi se tako želeli znebiti vsakršne povezanosti učenja z emocijami in občutki. Na ta način smo zanikali najbolj pomembne dele nas samih /.../. Navdušenost je v veliki meri zapustila izobraževalno sfero, pa čeprav ločnica med pravim učenjem in občutkom navdušenja, ki le-to spremlja, zares ne obstaja. Carl Rogers (v Drinko, 2013)

Če so emocije pogosto pozunanjene, jih je možno opazovati, so univerzalne in inherentno dinamične, kot kaže že njihovo poimenovanje (lat. *emovere*, kar pomeni gibati se), pa so občutki bolj subjektivni, del individualne izkušnje doživljanja emocij, individualne «zaznave, povezane s telesom», ki se jih posameznik zaveda (Damasio, 1999). Ko govorimo o afektu, to navadno zavzema obe dimenziji, in torej občutke, emocije, pa tudi razpoloženska stanja (Lund in Chemi, 2015). Emocij ne moremo enačiti samo s fiziološkimi ali psihološkimi komponentami. Nasprotno od kakih behaviorističnih naravnosti emocije omogočajo specifično védenje in jih lahko razumemo kot kazalnike pomembnosti situacije, kot

evalvacijska orodja, s katerimi s pomočjo sprememb v telesu najdemo primerne strategije odzivanja na situacije (Solomon, 1980, v Küepers, 2002). Neizmeren potencial se skriva v neposrednem, neoviranem, a konstruktivnem izražanju emocij, ki so katalizatorji za ustvarjanje kreativne atmosfere in zadovoljujočega delovanja (Solomon, 1980, v Küepers, 2002). Dobro opravljeno emocionalno delo pomeni priložnost, da izrazimo lastno poistovetenje s (poklicno, študijsko...) identiteto, razumemo ga lahko kot izraz naše pripadnosti.

V središču emocionalnega delovanja je pripravljenost na določeno ravnanje oz. na odziv; to pomeni, da določenim ciljem, načrtom in ravnanjem damo prednost pred drugimi. Pri tem gre tudi za samo kakovost teh ravnanj. Lahko prepoznamo, da je funkcija emocij pravzaprav »energiziranje (atmo)sfer možnosti za utelešene, in torej na telo vezane dialoške in odnosne procese« (Küepers, 2002, str. 10). Prepoznavanje govornice telesa in gibanja telesa v prostoru je ključno tudi takrat, ko skušamo prepoznati učinke razmerij moči v neki organizaciji ali skupini. Ni vselej ubesedeno, a tudi skozi telo se lahko aktiviramo ali aktiviramo druge, in to na zelo subtilne načine (Goleman, 1998, Freund, 1998, v Küepers, 2002).

Emocionalna sposobnost označuje kapaciteto organizacije ali institucije, da prepozna, ovrednoti, razlikuje in poskrbi za afektivna stanja svojih članov in članic. Kaže se v prikazanih normah in uveljavljenih odzivanjih institucije ali skupine na čustvene vsebine glede na to, katera in kako so (lahko) izražena.

Emocije so ključni mikro-politični instrument (Goleman, 1998, Freund, 1998, v Küepers, 2002). Prek aktiviranja drugih na emocionalni ravni dosežemo energiziranje ali de-energiziranje drugih. Če kot pedagogi ali vodje skupin zanimamo emocionalno razsežnost skupinskega dela, pravzaprav blokiramo tudi ustvarjalni proces in možnost za inovativne rešitve. Kako torej naj pedagogi in pedagoginje sooblikujemo študijska okolja, da bodo le-ta upoštevala afektivno dimenzijo učečih se in s pridom črpala iz afektivne dimenzije z namenom potenciranja učne izkušnje, je eno od ključnih vprašanj inovativnega načrtovanja skupinskega dela v visokošolskem prostoru (Drinko, 2013).

Skupine kot prostori tveganja: privilegiranje izkustva z Drugim(i)

V tem poglavju bom navedla nekaj primerov oblikovanja skupin z namenom izobraževanja in raziskovanja človekovih pravic, pri čemer trdim, da navedeni principi presegaajo edukacijske skupine študentov humanističnih smeri.

Po besedah Sanjaya Sharme (2006, v Blachard in Nix, 2019) je izziv, kako omogočiti možnosti udeleženstva in povezovanja s tistimi, ki jih razumemo kot Druge, zunaj pedagoškega odnosa apropiacije oz. dominacije v t. i. tretjih prostorih (Bhabha, 1994); kaj pomeni za učeče se, da se »odnaučijo svojih

privilegijev« (Spivak, 1990, v Blanchard in Nix, 2019) in da v pravem pomenu besede prečijo meje: skozi razumevanje Drugega znotraj njenih, njegovih pogojev (Giroux, 2005, str. 134). To ustvarja t. i. prostore tveganja na način, da povezuje skupine in posameznike iz različnih ozadij; prav tako to pomeni, da študenti sami prevzamejo odgovornost za svojo učno izkušnjo in za raziskovalni kontekst. Blanchard in Nix (2019) pravita, da četudi taki prostori vselej nosijo tudi visoko stopnjo tveganja, pa prinašajo priložnost povezovanja z Drugimi na bolj etičen način. Raziskovanje različnosti in človekovih pravic ter delovanja civilne družbe omogoča, da so tovrstna povezovanja v stalnem izgrajevanju in da so obenem visoko kontekstualizirana.

Ta ideja jedrnato povzame izzive, ki jih imajo študenti, da zares zavzamejo perspektivo drugega, posebno v primerih, ko to ne gre skupaj s študentovo opredelitvijo tega, kaj zanj ali zanjo predstavlja problem. Kaj pomeni prečiti meje? Ne gre za prečenje ene ali druge kategorično definirane kulturne entitete ali identitete. Ne gre za to, da npr. neromski študenti postanejo na nek način romski študenti, temveč za pogajanje glede meja med »zunanjimi« in »notranjimi« položaji v edukaciji ali študijskem raziskovanju (Davis, 2004, v Blanchard in Nix, 2019). Šlo naj bi za t. i. »pedagogiko mej«. Gre za to, da so študenti zmožni vzpostavljanja medsebojnega stika s tistimi, ki jih prepoznajo kot drugačne na način, da se znajo pogovarjati in izražati tako, da jih le-ti vzamejo resno. To pomeni postavljanje lastnih privilegijev v oklepaj. Ustvarjanje pogojev za vzpostavljanje odnosov, s pomočjo katerih lahko študentje in študentke kot raziskovalci cenijo drugačnost perspektive drugih, pomeni tudi, da zmorejo sami spoštljivo deliti njihove zgodbe (Spivak, v Giroux, 1994). Pristop Spivak predlaga pomembnost tega, da se odpiramo heterogenosti pogledov znotraj področja raziskovanja ter prepoznamo diskurze in interpretacije, ki segajo onkraj dominantnih (Spivak, 1990, v Blanchard in Nix, 2019). Spivak poudarja pomembnost tega, da se družimo z ljudmi, ki artikulirajo različne možnosti glede na dominantni diskurz, kar ne pomeni zgolj, da najdemo še kake druge tekste za branje, temveč da v resnici preoblikujemo odnose, prakse, prostore učenja (Danius idr., 1993, v Blanchard in Nix, 2019).

Ellsworth kritizira ozko razumevanje dialoga, ki se ga vzporeja z racionalnostjo, enakopravnostjo in demokratično izmenjavo, tako značilno za t.i. kritično pedagogiko, in pokaže, da gre v tem primeru za spregled razmerij moči, ki neenakovredno strukturirajo dialoška srečanja med ljudmi iz različnih socialnih skupin, kar onemogoča recipročnost in vzajemno razumevanje (Ellsworth, 1992, v Blanchard in Nix, 2019). Nicholas Burbules (2010, v Blanchard in Nix, 2019) še trdi, da »dialog ne pomeni samo govoriti iz raznolikih položajev različnosti, temveč je relacija – odnos, skozi katerega se tovrstni položaji šele lahko prevprašujejo«.

Ko se Bhabha (1994) kritično opredeli do t. i. kulturne raznolikosti, trdi, da lahko tradicionalna razumevanja dialoga »udomačijo« razliko. To zmanjša stopnjo različnosti na kontinuumu, s čimer se ne prepozna bolj radikalne koncepcije razlike – kot denimo nezmožnost najti skupno izhodišče –, ki se vzpostavi v dialogu (Burbules, 2010, Blanchard in Nix, 2019).

Že Allport je leta 1954 (v Aronson idr., 2007, str. 449) zapisal, da lahko »predsodke zmanjšamo tako, da omogočimo enakovreden stik med večino in manjšino, zasledujoč skupne cilje. Učinek se še izboljša, če je kontakt podprt s strani institucije – s pomočjo zakona, z družbeno ali lokalno klimo –, kar vodi k prepoznavanju skupnih interesov in skupne človečnosti med člani in članicami obeh skupin«. Poznejše raziskave potrjujejo, da stik dejansko zmanjša medskupinsko sovražnost, stereotipiziranje, predsodke in diskriminatorna vedenja, a samo če lahko zagotovimo naslednje pogoje: *vzajemno soodvisnost med skupinami, skupni cilj, enakovreden status; neformalni medsebojni stik; veliko takih stikov; kontekst, v katerem pomeni enakovrednost različnih socialnih skupin že socialno normo* (Aronson, 2007, str. 451).

Kot reče Flaker (2018), nanašajoč se na socialno delo: »Imperativ postajanja oziroma nastajanja je radikalna zahteva ... Ni dovolj zgolj simpatizirati, tudi ne živjeti se v uporabnico, z njo ali njim skleniti zavezo in <vzpostaviti delovni odnos>, treba je iti čez, radikalno na drugo stran – postati ženska ... postati temnopolti, begunec, žival in kamen. *Metamorfoze* niso rezervirane zgolj za uporabnike, so imperativ za socialne delavke, še bolj pa delavce. Treba je postati uporabnik, da lahko iz uporabnikove perspektive delujemo, saj je le tako možno delo, ki je vselej delo želje, ki ustvari produktivno razliko«. Ne verjamem, da je inovativnost skupinskega dela v visokošolskem prostoru, tudi onkraj humanističnih ved, možna brez tovrstnih »metamorfoz«. Prav tako ne verjamem, da se slednja navezuje samo na medskupinske nivoje, temveč tudi na znotrajskupinske. Zdi se, da je omogočanje takih »prostorov tveganja« tudi dolžnost pedagogike visokošolskega prostora.

Skupine kot odprti prostori: pomen prisotnosti in povezanosti s pomočjo improvizirajočega poučevanja in skupinske improvizacije

Tam zunaj, med pravimi in napačnimi idejami, obstaja polje. Tam se do-biva. (Rumi, 2009)

Odvisnost od avtoritete ovira igralce pred tem, da bi lahko sebe in svet doživljali na neposreden način. (Viola Spolin, 1986, str. 9)

Ustvarjalno poučevanje in učenje je bilo tradicionalno sicer povezano z umetnostnimi smermi, a se vse več sodobnih raziskovalcev strinja, da je smiselno

kreativno poučevanje, katerega inherentni del je tudi improvizacija (Holdhus idr., 2016), treba vključiti v vse študije (npr. Craft idr., 2001; Gardner, 2007, v Sawyer, 2011; tudi Robinson, 2011), pri čemer ne moremo govoriti o tem, da je ta ideja zares nova (o tem so pisali denimo vsaj avtorji in avtorice, kot so Dewey, Pestalozzi, Montessori ipd.).

Po Sawyerju (2011, str. 9) je ustvarjalno poučevanje »disciplinirana improvizacija, ker se vselej pojavlja znotraj struktur in okvirov ... in vključuje kombinacijo načrtovanja in improvizacije«. Kot pedagogi potrebujemo odprt prostor za svobodno izražanje in za razvijanje klime, ki dovoljuje tveganje. Dilema nastane, če je poučevanje pretirano strukturirano in skriptirano. Če smo kot učitelji vešči improvizacijske prakse, se namreč tudi naši študenti in študentke bolj učinkovito učijo (Sawyer, 2011). Tovrstna praksa tudi pomeni premik iz monološke v bolj dialoško perspektivo, do oblik poučevanja z »odprtim scenarijem«; od bolj tradicionalnih pristopov k odzivnosti in interaktivnosti. Vsakodnevno smo pedagogi izzvani, da se odzovemo v skladu s situacijskimi potrebami in zahtevami, ki vzniknejo v pedagoških situacijah.

Holdhus idr. (2016) opredelijo štiri ključne vidike improvizacije, ki se zdijo pomembni za razumevanje improvizacije kot ključnega koncepta v poučevanju:

(1) *Komunikacija in dialog*: komunikacijo v improvizaciji lahko opišemo na kontinuumu med dvema položajema – od notranjih procesov komunikacije do zunanjih, namernih rezultatov le-teh. Glede na namen lahko prepoznamo poudarjanje učinka, ki ga ima le-ta na študente, ali poudarjanje raziskovanja in procesnosti. Komunikacija in dialogi so tako cilji kot metode poučevanja, pomenijo tako končne produkte kot procese, ki se pojavljajo v tem kontekstu. Poučevanje poteka v interakciji med študentkami, študenti in pedagogi, pedagoginjami; ima transformativen in odnosen značaj (Biesta, 2004, v Sawyer, 2011).

Barker in Borko (2011, str. 281) poudarjata, da komunikativna improvizacija pomeni biti prisoten, se vzajemno odzivati. Vzajemno spoštovanje je nujno, da se odprta, komunikativna klima, ki omogoča zaupanje, vzpostavi. Iz stanja duha, ki je odprt za tveganja in ustvarjalnost, vznikne ranljivost in nujnost delanja napak kot učnih izkušenj. V »naravi« skupinske improvizacije je vpeta dimenzija vključenosti (Vilč, 2017).

(2) *Struktura in oblikovanje (orig. design)*: vse tradicije improvizacije trdijo, da so dobri improvizatorji in improvizatorke tudi vešči načrtovanja in strukturiranega mišljenja. »Manj strukture pogosto pomeni manj svobode,« kot reče Randy Dixon (2011, str. 105), in strukturo razume kot skelet, ki improvizatorju šele omogoča osredotočanje: »omejitve so tiste, ki učinkujejo kot katalizatorji ustvarjalnega procesa, in ne obratno«.

- (3) *Repertoar*: učljiv repertoar, ki ga opredeljujejo pedagoški cilji in vsebina, je za improvizacijo nujno potreben.
- (4) *Kontekst*: profesionalne improvizacijske prakse so v veliki meri odvisne od konteksta in samega strokovnega področja, ki ga seveda moramo upoštevati kot nujni del ustvarjalnega procesa (Kuhn, 2012, v Holdhus idr., 2016). V kontekst spada tudi dejstvo, da se improvizacija dogaja znotraj socialnega učenja skupine in da je bistveni del improviziranja skupinsko sodelovanje – govorimo torej o *skupinski improvizaciji*. To pomeni, da je nujno osredotočanje drug na drugega, saj bomo v skladu z načeli improvizacijskega gledališča kot improvizatorji (paradoksalno) uspešni samo, če bomo podprli svoje »soigralce in soigralke« (npr. Vilč, 2017).

Bowden (2002, str. 253) opozarja na moderno zahodno družbo, v kateri je »izkušnja deljene skupinske zgodbe«, ki lahko deluje kot varnostni ventil, razdrobljena med različne skupine in skupnosti, ki jim pripadamo. Skupinsko in skupnostno soustvarjanje skupinske zgodbe, ki je prepleteno z individualnimi zgodbami, je ena tistih izkušenj, ki jim lahko rečemo, da so v funkciji afirmiranja življenja kot socialnega, saj nosi moč deljene izkušnje v skupnosti. Dejavno soustvarjanje zgodbe, kot je mogoča s skupinsko improvizacijo, bi lahko v visokošolskem prostoru namerno omogočalo prav to izkušnjo.

Vilč (2017) recimo trdi, da se skupnost ne oblikuje iz tistih, ki si delijo podobne interese, temveč iz tistih, kateri skupni interes je – *najti skupni interes*. Poučevanje skupinske improvizacije prinaša prepoznanje pomembnosti medsebojnega poslušanja in sprejemanja. Na ta način hitreje prepoznamo, da ignoriranje in zavračanje občutimo kot bolj naravna načina odzivanja na vsebine, ki presegajo naš individualni referenčni okvir, ki pa se ju lahko z vztrajnostjo in urjenjem odnaučimo. Če vztrajamo v premagovanju refleksa vzajemnega blokiranja, skupina z uspešno izpeljano kolektivno dejavnostjo pridobi odpornost na realne ali potencialne rušilne sile (Vilč, 2017). »Ko se urimo v skupinski improvizaciji, iz praktične nuje sprevidimo, da se skozi zavračanja in blokiranja skupinska dejavnost ne razvije, temveč da stagnira, s čimer se onemogoči razvoj katerekoli mogoče zgodbe, poveča se negotovost in nezaupanje v skupino. Pri tem ne gre za intelektualni uvid, temveč za emocionalno, fizično in intuitivno izkušnjo, ki izzide iz žive interakcije ...« (Vilč, 2017).

Iz napisanega lahko prepoznamo osnovne principe improvizacijskega gledališča po še enem pomembnem utemeljitelju Johnstonu, ki pravi, da je najboljši impulz – prvi impulz. Del Close, prav tako eden od utemeljiteljev improvizacije, pa trdi, da je v improvizaciji nujno, da izbiramo aktivna vedenja namesto pasivnih in da ne zanikamo ničesar, kar se je izreklo ali zgodilo »na odru« (po Vilč, 2017). Za marsikoga je sicer prva utemeljiteljica učenja z improvizacijo

Viola Spolin (1963, v Holdhus idr., 2016), za katero je bistvo improvizacije intuitivno delovanje, ki pomaga nasloviti realne situacije iz vsakdanjega življenja.

Toivanen idr. (2011) pravijo, da improvizacija kot učna metoda lahko izboljša študentovo zavedanje sebe (uma, telesa, glasu) in njegovega odnosa z drugimi; izboljša interakcijske veščine v smislu bolj jasne in ustvarjalne komunikacije verbalnih ali neverbalnih idej; izboljša študentovo razumevanje človeškega vedenja, motivacije za delovanje; senzibilizira za socialne in druge različnosti v različnih edukacijskih kontakstih. Najnovejša študija Felsmana idr. (2020) potrjuje, da lahko ukvarjanje z improvizacijo izboljša divergentno mišljenje, sprejemanje negotovosti in emocionalno blagostanje. Slednje samo še potrjuje, da uporaba improvizacijskih veščin presega kontekst gledališča.

Uporaba improvizacije z namenom poučevanja in tudi raziskovanja socialnih tematik ima dolgo zgodovino. Najbolj znani praktik-teoretik na tem področju je Augusto Boal, ki je razvil termin »*spect-actor*« (tudi gled-igralci po KUD Transformator), ki predpostavlja aktivno vlogo gledalca oz. gledalke. Slednji se lahko premikajo znotraj in zunaj prizora skozi improvizacijo, s čimer dinamično pridodajo k političnim in socialnim temam, okrog katerih je osredinjena gledališka predstava, občinstvo pa je morda na tak način osvobojeno vloge pasivnega opazovalca (Vilč, 2017).

Gallagher (2010) trdi, da v areni edukacije improvizacija omogoča, *da telo postavimo na mesto, ki mu pripada*. Učenje skozi improvizacijo pomeni, da je celotna oseba, takorekoč s telesom in umom (četudi je tovrstno ločevanje na telo in um nemogoče in umetno), vključena v proces prevzemanja vloge in postajanja nekdo drug. Morda bi lahko bolje rekli, da gre za povečano priložnost za polno-utelešeno prisotnost.

Freire (1998, v Gallagher, 2010) verjame, da je kapaciteta za učenje tudi vir naše sposobnosti, da poučujemo. Gallagher (2010, str. 103), ki je raziskovala in prakticirala učinke dramske improvizacije na poučevanje odrasčajočih deklic, še trdi, da nam dobre medsebojne izkušnje v kontekstu poučevanja »pomagajo navigirati, toda težavna vprašanja so tista, ki obogatijo naše delovanje. Sama si nisem zadala za cilj, da bom ugotovila, kako naj deklice izboljšajo svojo samopodobo; kar me je zanimalo, je, kaj je bilo tisto, kar je bilo prisotno v učilnici, ko je bila njihova samopodoba nedotaknjena. To je izhodišče samoreflektivnega praktika«. Načrtovana procesna improvizacija v edukaciji že vsebuje nestabilnost, negotova pot pomeni povišano zahtevnost, vključuje tveganje in je zato razburljiva (Bicât in Baldwin, 2002, po Sawyer, 2011).

Pragmatična estetika poudarja raziskovanje in igranje z možnostmi, namesto da bi znanje vzela kot nekaj statičnega (Bicât in Baldwin, 2002, po Sawyer, 2011). Študenti ne samo da demonstrirajo znanje, temveč so tudi aktivni

soustvarjalci in producente svojih življenj in svojega učenja. To se lahko udejanji na improvizacijskih srečanjih, na katerih je nujno, da so polnoprisotni (Karlsen, 2006, v Holdhus idr., 2016). Karlsen (2006, v Holdhus idr., 2016) tudi piše, kako nas lahko improvizacija odlepi od vnaprej opredeljenih končnih ciljev in nas približa poučevanju, ki zasleduje ustvarjalne cilje in nas odpira k novim, še nepredvidenim možnostim; k tistemu, kar bo še postalo. Kurikul na ta način postane organski v pravem pomenu besede.

Improvizacijska naravnost pomeni sprejemanje, da se »brez tveganja nič ne zgodi« in da je eksperimentiranje nujno za inovacijo (Vilč, 2017, str. 159). »Napake, napačna razumevanja in zmedenost so del procesa in jih lahko razumemo kot gradnike tistega, kar šele prihaja« (Vilč, 2017). Pomaga nam pri razreševanju t. i. *paradoksa učenja*: študent skozi improvizacijo konstruira sebi lastno znanje, upoštevajoč pedagogove usmeritve, ki delujejo kot ohlapna podpora k bolj stabilni vsebini in za bolj poglobljeno konceptualno razumevanje. Pomaga nam razreševati t. i. *paradoks kurikula* na način, da lahko bolje razumemo odnos med kurikulumom kot istočasno načrtovanim in živetim. Dober kurikulum je osnova dobrega poučevanja, a najbolj učinkoviti kurikuli so tisti, ki so namenjeni negovanju učenja skozi improvizacijo znotraj kurikula (Sawyer, 2011).

Za pedagoga je nujno, da se nauči živeti v »kronični negotovosti«, kot temu pravita Barker in Borko (2011). Prisotnost pa je tista ključna sestavina za »navigiranje skozi paradokse poučevanja« (str. 282). Pomeni večše poslušanje in dajanje jasnih predlogov, ki omogočajo spontane odzive. Odrska prisotnost, gravitas ali kar polnaprisotnost je del pedagogove kakovosti, ki pomaga konstituirati tudi skupinsko, razredno prisotnost (Barker in Borko, 2011, str. 292). Po Rodgersu in Raider-Roth (2006) lahko govorimo o treh domenah prisotnosti, ki so vezane na: (1) povezanost pedagoga oz. pedagoginje same s sabo; (2) uglašenosti z drugimi (na obeh nivojih – s študenti, študentkami kot posamezniki, posameznicami in na ravni skupine); (3) posedovanje strokovnega in profesionalnega znanja.

Tovrstna opredelitev prisotnosti, ki predvideva odzivnega pedagoga, z živo zavestjo, ki je »pri sebi« in ki se čuti povezanega z drugimi, črpa iz bogate tradicije npr. Deweyevega pojma »živosti«, pedagoga kot »živega«, Greenovega »širokega zavedanja«, budističnega pojma »čuječnosti«, Schönove »udejanjene refleksije«, Rudove »gostoljubnosti« in Palmerjeve »integritete« (Rodgersu in Raider-Roth, 2006).

Ko koncept individualnega genija zamenjamo s kolektivnim skupinskim umom (Vilč, 2017), to tudi pedagoga odreši nemogoče pozicije in ga usmeri v delovanje, ki aktivira skupinske vire, namesto da se zateka v individualiziranje odzivov študentov oz. študentk.

Negovanje prisotnosti

Kvaliteta ne vznikne iz prej premišljene akcije, temveč iz popolne predanosti temu, kar se dogaja tu in zdaj. (Vilč, 2017, str. 163)

Patsy Rodenburg (2008) piše o pomenu prisotnosti s pomočjo metafore treh kvalitativno drugačnih krogov energije za opis treh osnovnih načinov dinamike gibanja človeške energije, katerih glavne značilnosti povzemam spodaj.

Energija se pretaka skozi osebo skozi telo, dih, glas, način poslušanja, razmišljanja, občutenja sveta. Tako kot mi sami zaznavamo to energijo, jo tudi drugi okrog nas, gre za povsem oprijemljiv občutek, piše Rodenburg (2008). Zelo hitro lahko spremenimo energijo iz enega kroga prisotnosti v drugega, tekem dneva pa potrebujemo energijo vseh treh krogov. Trije krogi v teoriji Rodenburg pomenijo metaforo za opise različnih stanj energije in ne vsebine te energije. To pomeni, da lahko vsakršno misel ali emocijo doživljamo v vseh treh krogih različno intenzivno. Vsakdo ima svoj najljubši krog, znotraj katerega najpogosteje deluje v vsakdanjih situacijah in na katerega je navajen, pa tudi krog prisotnosti, s katerim uravnava ali celo blokira prisotnost z drugimi. V nadaljevanju povzemam osnovne značilnosti omenjenih treh krogov prisotnosti (Rodenburg, 2008):

- *Prvi krog prisotnosti:* krog usmerjenosti vase in umika
V tem krogu je naša celotna pozornost usmerjena navznoter. Energija, ki jo ustvarimo, pade nazaj v nas. Prvi krog absorbira energijo drugih ljudi in energijo zunanjega okolja. Ko smo v prvem krogu, smo nepozorni na druge ljudi oz. smo nanje pozorni do te mere, kolikor nam pomagajo razumeti samega sebe. V najboljšem pomenu besede je energija prvega kroga energija introspekcije in refleksije; če smo v njej daljši čas, deluje omejujoče. Temporalno se povezuje s preteklostjo.
- *Tretji krog prisotnosti:* krog »blefa« in sile (zunanje kontrole)
V slednjem krogu je vsa energija razpršena navzven neusmerjeno, nespecifično. Pozornost je v tem primeru zunaj nas, je neosredotočena, neprecizna. V tej pozornosti se lahko hitro povežemo z vsakršno situacijo, vzbudimo pozornost, zmobiliziramo ljudi, se povežemo na površinski ravni, vendar zgrešimo bistvo. Povezuje se s prihodnostjo. Slabost te vrste prisotnosti je, da se z ničemer zares ne povežemo, zato energije ne dobimo nazaj. Te vrste energiji primanjkuje intimnosti; ostali občutijo tako energijo kot neosebno.
- *Drugi krog prisotnosti:* energija povezovanja
Povežemo jo lahko z »biti v sedanjosti«. Kakovost energije v drugem krogu je osredotočena. Premika se do objekta pozornosti, se ga dotakne in energijo dobi nazaj. Gre za vzajemni proces izmenjave energije, ki jo v tej prisotnosti

sprejemamo, smo nanjo odzivni, jo svobodno komuniciramo, in tako energijo prejemamo in oddajamo. Za Rodenburg pomeni t. l. drugi krog stanje uma in telesa, od koder nam samozavestna, sproščena kontrola omogoča, da vzpostavimo intimnost in medčloveško povezanost, kjer in ko to želimo.

V drugem krogu vplivamo na druge, brez da bi želeli nanje napraviti vtis ali da bi želeli nekaj vsiliti. Dogaja se vzajemno vplivanje. Ko je energija drugega kroga pozitivna, je velikodušna in vabi k intimnosti. Energija, ki je v drugem krogu in je slabonamerna, je lahko zelo nevarna. Lahko je neprimerna, če se dotakne ljudi, ki si tega ne želijo.

Pozitivna prisotnost skozi drugi krog je najbolj močen, kreativen in intimen način povezovanja s svetom. Umetnost prisotnosti naj bi tako pomenila sinonim za delovanje v drugem krogu. V drugem krogu smo, če smo pozorni in osredotočeni, če čutimo, da smo v telesu; čutimo zemljo skozi stopala, čutimo dih kot lahek in celovit, če prepoznamo, da dosežemo druge ljudi in da nas oni slišijo, ko spregovorimo; ko prepoznamo podrobnosti pri drugih in spremembe v očeh, v razpoloženju ipd.; smo radovedni in neobsojajoči, ko gre za sprejemanje novih idej; ko jasno vidimo in slišimo, ko upoštevamo občutke drugih ipd. (povzeto po Rodenburg, 2008).

Ugotovimo lahko, da za improvizirajoče poučevanje in za negovanje prisotnosti pri študentih skozi skupinsko delo potrebujemo energijo drugega kroga, s katero nagovarjamo študente, da so vzajemno prisotni. Slednje zahteva, da – zasledujoč inovativnost – konceptualnemu vedenju sopolstavimo tudi emocionalno in utelešeno (npr. Peile, 1998).

Skupine kot prostori igrivosti: vztrajanje na prepoznavanju širokega polja neslutene avtentičnosti

Zelo verjetno je, da to, čemur navadno rečemo talentirano vedenje, enostavno pomeni povišano individualno kapaciteto za sprejemanje doživljanja. Potemtakem drži, da če povečamo posameznikovo odprtost doživljanju, lahko vzbudimo neslutene osebne potenciale. (Viola Spolin, b.d.)

Ko izhajamo iz improvizacijske naravnosti, sprejmemo, da se nahajamo v novi realnosti – v prostoru igrivosti (orig. playspace), ...gre za vzajemni dogovor, da je vse, kar se bo od te točke zgodilo, reprezentacija realnosti ali domišljije. (Johnson, 1991)

V tem poglavju, ki ga ločujem od prejšnjega, se bolj kot improvizacijskim dimenzijam skupinskega dela posvečam odigravanju oz. določenim vidikom

igre vlog kot pristopu v skupinskem delu, ki omogoča izkustveno učenje in razširitev osebnostnih virov.

Moč igre je v tem, da lahko zrahlja ali odstrani (dekonstruira) psihične strukture, ki onemogočajo osebi, da bi dostopala do primarne organske izkušnje polneprisotnosti (Wiener, 2016).

Prostor igrivosti določimo s skupnim soglasjem, da gre za igro in ne resničnost, s čimer lahko ločimo naše običajne načine reagiranja na vsakodnevne situacije od dogajanja v igri. Gre za pretvarjanje, ki je, ker je prepoznano vsem, iskreno in nezavajajoče (Johnson, 1991). Četudi gre za t. i. *provizionalno realnost*, ta še vseeno omogoča poistovetenje in absorbcijo, »vpotegnitev v izkušnjo«, naši emocionalni odzivi so realni, čeprav zavestno vemo, da gre za igro. Po Wienerju (2016) odrasli najpogosteje funkcioniramo v t. i. preživetvenem umu (orig. *survival mind*), kar pomeni, da našo pozornost usmerjamo v prihodnost z namero, da dosežemo želene rezultate, prepoznamo možne nevarnosti, vzdržujemo občutek, da imamo vse pod nadzorom in da bomo uspešni v prihodnosti. Če sledimo tej preprosti kategorizaciji, pa pomeni t. i. pustolovski um (orig. *adventure mind*) osredotočnost na sedanjost, sledenje tistemu, kar je zanimivo, omogoča nam, da živimo polno in v trenutku. S stališča preživetvenega uma se zdi, da je pustolovski um nestanovitni, da gre za otročja vedenja, ravno obratno pa se zdi, da je preživetveni um brez vesolja in v edinem zasledovanju uspeha za ceno polnega odraslega doživljanja (Wienerju, 2016). Z vidika posameznika oz. posameznice se improvizacijske dejavnosti nanašajo na obe vrsti uma, na pustolovskega – zaradi sposobnosti absorbcije v sedanjosti trenutka – in na preživetvenega – zaradi nujnosti upoštevanja pravil in struktur ter zavedanja namere. Če kaj, *igra* omogoča razširitev naših kapacitet in fleksibilno preklapljanje med obema.

Goffmanova definicija sebstva (*selfa*) pomeni vsoto vseh socialnih interakcij, kar ima veliko smisla in je zelo pomenljivo v improvizaciji. Ko se s pomočjo improvizacije ali igre vlog osredotočimo na pravila, strukture, predvsem pa na druge in manj nase, s tem zmanjšamo samozavedanje (Drinko, 2013). Istočasno to pomeni, da nam slednje dejansko pomaga, da se približamo samemu sebi oz. vsaj tisti različici, ki je v danem trenutku najbolj avtentična za nas. Rezultat je lahko presenetljiv tako za nas kot za ostale, variiranje situacij v igri omogoči vznik neslutnih delov nas. Kot torej zadnje želimo teoretsko pojasniti, si lahko pomagamo tudi npr. s teorijami mnogovrstnih osebnosti in t. i. množstvenih sebstev ali *selfov*. Za potrebe pričujočega članka zgolj omenjam obstoj kontinuuma osebnostnih izrazov (več je mogoče prebrati npr. v publikaciji *Plural self*, ki sta jo uredila Rowan in Cooper), ki pomeni vsaj to, da hitra in ozka kategoriziranja na vestne, pridne, glasne, tihe ipd. onemogočajo, da pridejo do izraza raznolike osebnostne možnosti in izrazi, ki vselej »tlijo« v implicitnem.

Če želimo to različnost posameznikove avtentičnosti spodbujati in negovati, potrebujemo pristop, ki ni avtoritaren ne v prepričanjih ne v dejanjih in ne v govoricah (Drinko, 2013).

Spolin (1986) denimo zagovarja t. i. »mentoriranje ob strani«, ki pomeni omogočanje svobodne izbire in odgovornosti posameznika oz. posameznice, da sam-a izgraja lastni instinkt glede tega, kaj je prav in kaj ne, kar osvobaja od odvisnosti od ugajanja pedagogu ali pedagoginji, omogoča tveganja, napake, utrjuje samozaupanje.

Skupine kot robni oz. liminalni prostori ali k zaključku

Podpreti izobraževanje v aktivne globalne državljane, ki se zavedajo vsepovezanosti materialnega, družbenega in duhovnega življenja ... ter jih podpreti v 'prečanju mej', da so se sposobni povezati, se učiti drug od drugega, /.../ biti strpni in odgovorni v odnosu do različnosti in drugačnosti. (Girouxu, 2005, str. 503)

Uporaba aktivnih pristopov učenja in skupinskega dela je kompleksna in od nas zahteva, da se odpovemo popolnemu nadzoru in izogibanju nepredvidljivim situacijam, kar je morda izziv dominantni kulturi edukacije (Drinko, 2013). Spodbujanje improvizacije v poučevanju in kot del skupinske izkušnje soustvarjanja potrebuje prisotnega pedagoga, pa tudi študenta ali študentko, ki si upa eksperimentirati in delati napake, kar lahko počne samo v klimi in okolju, ki je zaupanja vredno in dovolj odprto, da to prenese.

Ob tem potrebujemo smiselno angažirati občutke in emocije študentov v študijskem procesu. Izziv je vzpostaviti tako klimo, ki podpira učno izkušnjo z emocijami, kot so »strastnost«, »želja po«, »veselje do«, »navdušenost do«. Emocije so lahko zelo potentno pedagoško orodje, so izhodiščna točka odkrivanja skupinskih potencialov (Lund in Chemi, 2015). Zdi se vredno prizadevati si k izboljšanju razumevanja tega, kako specifični kontekst oblikuje individualne razlike v emocionalnem doživljanju in obratno z namenom izgrajevanja bolj pozitivnih in zdravih učnih okoljih. Pri tem torej gre za razširitev zavedanja in senzibilnosti, ki h konceptualnemu vedenju kot enakovredna prišteva utelešeno in afektivno. Zdi se, da so to tisti elementi socialnega konteksta skupinskega dela, ki so podprezentirani po krivici, saj pomembno podprejo inovativnost.

Avtoritativni položaj pedagoga po drugi strani ločuje in individualizira vednje študenta (Hickey in Keddie, 2004); tovrstna t. i. »pedagogika ločevanja« podcenjuje in spregleda skupinske in skupnostne vire ter potencialne.

Če v skupini stečejo procesi medsebojnega energiziranja (1 – skupine so težavni prostori) v ozračju, ki podpira in zdrži tveganja (2 – skupine so prostori tveganja), odpiranja in polnoprisotnosti (3 – skupine so odprti prostori) in v katerih je mogoča igrivost (4 – skupine so prostori igrivosti), so skupini omogočene tudi izkušnje »postajanja«, prečenja in (samo)preseganja, tako značilne za robne prostore oz. t. i. prostore liminalnosti (*orig.* »limen« iz latinske besede za prag).

Deljenje soustvarjene skupne *namere* povezovanja v skupini, pa tudi deljena namera kot taka je prav tako lahko izjemno potentna, če le stečejo ustrezni skupinski procesi (McTaggart, 2017).

Izziv za pedagoge visokošolskega prostora je *namerno* podpreti skupinsko delo z ustvarjanjem podpornega okolja za sprejemanje doživljanja, ki usmerja pozornost k arbitrarnosti socialnih struktur in norm, k še neslutnim osebnostnim in skupinskim potencialom, ki so vselej implicitno zraven in mogoči le, če uspemo vzpostaviti ustrezne pogoje zanje. Od tam tudi inovacije niso daleč.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in ostali viri

- Aronson, E., Wilson, T. D. in Akert, R. M. (2007). *Social psychology*. Sixth Edition. Pearson Education.
- Barker, L. in Borko, H. (2011). Conclusion: Presence and the Art of Improvisational Teaching. V R. K. Sawyer (ur.), *Structure and improvisation in creative teaching* (str. 279–289). Cambridge University Press.
- Bennett, L. M. in Gadlin, H. (2012). Collaboration and team science. *Journal of Investigative Medicine*, 60(5), 768–775.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge, 28–57.
- Blanchard, L. in Nix, M. (2019). Creating spaces for radical pedagogy in higher education. *Human Rights Education Review*, 2(2). <http://doi.org/10.7577/hrer.3363>
- Bowden, M. (2002). Anti-Group Attitudes at Assessment for Psychotherapy. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 16(3), 253. <https://doi.org/10.1080/14749730210163453>
- Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt Brace.
- Dixon, R. (2011). *Biti prisoten*. KUD France Prešeren Trnovo, 99–149.

- Drinko, C. D. (2013). *Theatrical Improvisation, Consciousness, and Cognition*. Palgrave Macmillan, 1–14.
- Felsman, P., Gunawardena, S. in Seifert, M. C. (2020). Improv experience promotes divergent thinking, uncertainty tolerance, and affective well-being. *Thinking Skills and Creativity*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100632>
- Flaker, V. (2018). *Anti-Ojdip, dezinstucionalizacija in socialno delo*. Brati Anti-Ojdipa. Odprti termin za kulturo. <https://www.radiostudent.si/kultura/odprti-termin-za-kulturo/brati-anti-ojdipa>
- Gallagher, K. (2000). *Drama Education in the lives of girls*. University of Toronto Press Incorporated, 85–119.
- Giroux, H. (2005). *Border crossing and negotiating 'outside'/'insider' identities*. Routledge, 123–137.
- Haen, C. in Weil, M. (2010). Group Therapy on the Edge: Adolescence, Creativity, and Group Work. *Group*, 34(1), 37–52. <https://doi://10.2307/41719263>
- Hickey, C. in Keddie, A. (2004). Peer groups, power and pedagogy: The limits of an educational paradigm of separation. *Australian Educational Researcher*, 31(1). <https://doi:10.1007/BF03216805>
- Holdhus, K., Sissel Høisæter, S., Mæland, K., Vangnes, V., Engelsen, K. S., Espeland, M. in Espeland, A. (2016). Improvisation in teaching and education – roots and applications. *Cogent Education*, 3(1), 1204142. <https://doi:10.1080/2331186X.2016.1204142>
- Jackson, D., Sibson, R. in Riebe, L. (2014). Undergraduate perceptions of the development of team-working skills. *Education + Training*, 56(1), 7–20.
- Johnson, R. D. (1991). The Theory and Technique of Transformations in Drama Therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 18, 285–300.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. in Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1–26.
- Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. *Socialna pedagogika*, 13(4), 359–382.
- Küpers, W. (2002). *Embodied Performance of Management as emotional and aesthetic process*. EURAM, [Workshop: „Managing Performance“], https://www.academia.edu/2512656/Embodied_Performance_of_Management_as_emotional_and_aesthetic_process
- Lund, B. in Chemi, T. (2015). Introduction. V B. Lund in T. Chemi (ur.), *Dealing with Emotions: A Pedagogical Challenge to Innovative Learning* (str. 10–38). Sense Publishers.
- Matjan Štuhec, P. (2010). Skupinski in protiskupinski fenomeni kot vzporedni proces med psihoterapevtsko in supervizijsko skupino. *Kairos*, 4(1–2), 17–28.
- McTaggart, L. (2017). *The Power of Eight. Harnessing the Miraculous Energies of a Small Group to Heal Others, Your Life and the World*. Hay House.
- Nitsun, M. (1996). *The anti-group: destructive forces in the group and their creative potential*. Routledge.
- Peile, C. (1998). Emotional and Embodied Knowledge: Implications for Critical Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 25(4).
- Qin, Z., Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of educational Research*, 65(2), 129–143.

- Roberts, J. (2015). Destructive phases in groups. V J. Maratos (ur.), *Foundations of Group Analysis for the Twenty-first Century* (str. 71–80). Karnac Books, 71–80.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be Creative*. Wiley Company.
- Rodenburg, P. (2008). *The Second Circle*. W. Norton & Company.
- Rogers, C. R. in Raider-Roth, B. M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265–287.
- Rumi, al Din J. (2009). *The Mystical Poems of Rumi*. The University of Chicago Press, 123.
- Sawyer, R. K. (2011). What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. V R. K. Sawyer (ur.), *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press, 1–24.
- Simonsmeier, B. A., Peiffer, H., Flaig, M. in Schneider, M. (2020). Peer Feedback Improves Students' Academic Self Concept in Higher Education. *Research in Higher Education*, 61, 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11162-020-09591-y>
- Spolin, V. (1986). *Theatre Games for the Classroom*. Teacher's Handbook. Northwestern University Press.
- Taylor, A. (2011). Student Centered Education. Top 10 reasons students dislike working in small groups ... and why I do it anyway. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(3), 219–220. <https://doi.org/10.1002/bmb.20511>
- Toivannen, T., Komulainen, K. in Ruismäki, H. (2006). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60–69. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811001005>
- Vec, T. (2008). Skupine in skupinska dinamika. V M. Kranjčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 143–164). Pedagoška fakulteta.
- Vilč, S. (2017). Acting together: the art of collective improvisation in theatre and politics. *Filozofija i Društvo*, XXVIII(1). <https://DOI: 10.2298/FID1701032V>
- Viola Spolin Resources. (b. d.). <https://www.violaspolin.org/resources>
- Wiener, D. J. (2016). Removing personal constraints via proxy scene enactment. *Drama Therapy Review*, 2(2), 183–193.

SPODBUJANJE INOVACIJ V VISOKOŠOLSKEM PROSTORU

Matej Sande in Sonja Čandek
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

V prispevku je predstavljen proces razvoja inovativnih in zagonskih projektov na drugostopenjskem študiju socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Predstavljen bo potek uvajanja socialnih sprememb, iskanje izzivov, načrtovanje projektov na podlagi potreb, uporaba metod storitvenega oblikovanja in hitre ocene stanja, načrtovanje storitev in implementacija rešitev. Na primeru sodelovanja s socialnim podjetjem je prikazano vključevanje zunanjih strokovnjakov v študijski proces v fazah priprave projekta in iskanja ustreznih rešitev na podlagi opravljene ocene stanja. Na kratko bodo predstavljeni posamezni inovativni projekti, ki so bili že v času študijskega procesa sprejeti v sofinanciranje, kar je omogočilo večji doseg projektov in razvoj novih inovativnih metod dela na področju socialne pedagogike.

Ključne besede: inovativni projekti, oblikovalsko razmišljanje, ocena potreb, socialna pedagogika

Uvod

Razumevanje koncepta inovacij v visokošolskem prostoru je pomembno z vidika odzivov na spremembe in potrebe na sodobnem trgu dela (Tierney in Landford, 2016) ter spodbujanja potencialov študentov pri načrtovanju in razvoju kariernih poti. Zaradi spreminjajočega poslovnega okolja postajajo prilagodljivost, menedžment znanja in spodbujanje kreativnosti značilnosti uspešnih neprofitnih in profitnih organizacij. Odnos do inovacij v organizacijah se lahko kaže z iskanjem različnih oblik spodbujanja in menedžmenta idej (Selart in Johansen, 2011), v drugih zagonskih okoljih pa tudi z iskanjem zunanje podpore za razvoj inovacij na različnih spletnih platformah, inkubatorjih in razpisih.

S krepitvijo vloge znanjsko intenzivnih storitev (npr. IT, raziskave in razvoj, svetovanje in menedžment, oglaševanje in raziskave trga ...) pri razvoju ekonomije ter napredku tehnologije in avtomatizacije na določenih področjih dela je nova vloga visokega izobraževanja v spodbujanju kreativnosti in veščin socialne inteligence pri študentih, kar bo omogočilo razvoj prihodnjih talentov na prihajajočih trgih dela (Tierney in Landford, 2016). Zaradi omenjene avtomatizacije in vpliva tehnologije so se zahteve po kompetencah spremenile (Svet EU, 2018), tako postajajo podjetnostne, družbene in državljske

kompetence pomembnejše za spoprijemanje s spremembami na spreminjajočem se trgu dela. Podjetnostne kompetence pomenijo sposobnosti ureničevanja idej in temeljijo na ustvarjalnosti, kritičnem mišljenju in reševanju problemov ter so pomembne za izvajanje in vodenje projektov s kulturno, finančno ali družbeno vrednostjo (Svet EU, 2018). Spremembe na področju tehnologije, oblik zaposlovanja ter načinov dela in razmišljanja v organizacijah zahtevajo tudi prilagodljivo delovno silo. V času, ko se organizacije soočajo z novimi izzivi, je pri delodajalcih v procesu izbora kadrov zaznan premik od iskanja specifičnih kompetenc do iskanja sposobnosti za učenje novih nalog in prilagodljivosti za izvajanje različnih nalog (Sennett, 2006). Delodajalci poleg specifičnih kompetenc iščejo širino in prilagodljivost ter sposobnost učenja in pridobivanja novih kompetenc. Odgovor na to je lahko spodbujanje prečnih oziroma transverzalnih kompetenc v visokem šolstvu (Roger, 2017; Sá in Serpa, 2018), ki pomenijo prenosljiva znanja, veščine in sposobnosti. Takšne kompetence so bolj v skladu s pričakovanji delodajalcev, ki takšna znanja potrebujejo pri soočanju z izzivi uvajanja socialnih in tehnoloških sprememb ter inovacij. Prečne kompetence se nanašajo na veščine sodelovanja, imaginacijo, praktičnost in organizacijo oziroma na »znati narediti«, »znati biti« in »znati živeti« (Roger, 2017). Poleg primarnih kompetenc se vse bolj poudarja pomen ostalih kompetenc, npr. sposobnosti skupinskega dela in sodelovanja, razvite komunikacijske sposobnosti in kritično mišljenje. Z razvojem inovacij so povezane še sposobnosti reševanja problemov in ustvarjalnega mišljenja, kompetenca samoiniciativnosti in podjetnosti ter kompetenca »učenje učenja« (Ažman, 2008). Z naštetim se povezujejo tudi kompetence za vodenje ljudi in upravljanje z znanjem v organizacijah, ki bodo v prihodnje lahko zelo dinamične ter bodo glede na nove naloge in izzive menjale strukturo ali celo organizacijsko obliko (Drucker, 2001). V nekaterih (tudi učečih se organizacijah) se že srečujejo s pojavom preveč kvalificirane delovne sile, ki lahko pozneje na delovnem mestu tudi stagnira (Sennett, 2006), zato so v razvoju kariere še posebej pomembne dodatne prečne kompetence, ki lahko predstavljajo za zaposlene varovalni dejavnik pred izgubo zaposlitve ali stagnacijo na delovnem mestu.

Zaradi omenjenih izzivov na trgu dela in sprememb v družbi se bodo študijski programi v prihodnje soočali z izzivi spodbujanja inovacij, razvoja kreativnosti in podjetništva pri iskanju rešitev na sodobne družbene izzive (Tierney in Landford, 2016). Fagerberg, Fosaas in Sapprasert (2012) navajajo, da je danes sprejeta najširša definicija inovacije kot »nove kombinacije obstoječega znanja in resursov« ter poudarijo razliko med »novimi idejami« in »inovacijo«, ki pomeni implementacijo idej v prakso. Inovacije lahko klasificiramo kot produkt, proces ali organizacijsko inovacijo, njihov učinek pa je lahko družbeni ali ekonomski (Sapprasert, 2012). V različnih študijskih programih lahko tako

delamo na razvoju novih idej oziroma spodbujamo inovacije in implementiramo te ideje v prakso. Slednje je bolj zahteven proces, ki pogosto vključuje tudi sodelovanje zunanjih organizacij in strokovnjakov. Prej omenjene sposobnosti sodelovanja, reševanja problemov in ustvarjalnosti pa bodo nujne pri prenašanju idej v prakso in transformacijo idej v družbene in tehnološke inovacije. Tako nastajajo in bodo nastajali novi izdelki, storitve in rešitve. Naloga izobraževalnega sistema pa je spodbujati te kompetence, saj ne bodo pomembne samo za razvijanje novih rešitev in povečevanje dobičkov podjetij, ampak za razvoj in preživetje mladih v sodobni družbi znanja.

Taşner (2017) poudarja, da so zahteve delodajalcev postale pomemben element pri snovanju edukacijskih politik. To pa seveda ni brez tveganj, saj bi glede na zgoraj opisane potrebe delodajalcev lahko kmalu potrebovali samo še prilagodljive inovatorje, opremljene s prečnimi kompetencami. Gotovo je naloga sodobnih izobraževalnih sistemov, da prilagajajo in posodobijo študijske programe ter vključijo kompetence, ki bodo krepile sodelovanje v različnih timih in skupinah, multidisciplinarno sodelovanje, organiziranje različnih aktivnosti in komunikacije ter vodenje skupin. Mnoge od teh kompetenc so v obstoječe študijske programe deloma ali v celoti že vključene.

Visokošolske institucije lahko krepijo regionalni trikotnik znanja in prek raziskav spodbujajo inovacije, krepijo razvoj človeškega kapitala in znanja ter vzpostavijo aktivno interakcijo med izobraževanjem, gospodarstvom in družbo (Evropska komisija, 2016a). Trikotnik znanja predstavlja medsebojno sodelovanje med deležniki, ki so vključeni v izobraževanje, raziskave in inovacije na način sistemske in konstantne interakcije (Markkula, 2013). Trikotnik znanja je koncept, ki je v zadnjih letih pridobil na pomenu kot okvir za razvoj inovacijskih politik v OECD in Evropi (Unger in Plot, 2017), pri čemer je visoko šolstvo pomemben podporni element sistema, saj zagotavlja podporo vsem delom trikotnika. Poleg fakultet so glavni akterji v sistemu še raziskovalne institucije, zasebne organizacije in odločevalci (Unger in Plot, 2017). Glavni izziv pri vpeljevanju inovativnih načinov dela v visokošolsko izobraževanje bo spodbujanje omenjenih (prečnih) kompetenc in usposabljanje strokovnjakov, ki ne bodo samo opremljeni s kompetencami po meri delodajalcev, ampak usposobljeni za samostojno, sodelovalno in reflektirajoče delo v različnih in spreminjajočih se organizacijskih okoljih. Ena od dodanih vrednosti izobraževanja je lahko ponuditi učna okolja, ki bodo inovativna na način prepletanja teorije s prakso in spodbujanja inovacij v varnem zagonskem učnem okolju.

Razvoj dela pri predmetu Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike

V nadaljevanju bo na primeru izvedbe predmeta Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike, ki se na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani izvaja na drugostopenjskem bolonjskem študiju od leta 2013, prikazan način spodbujanja inovacij s ciljem doseganja socialnih sprememb in razvojem inovativnih socialnopedagoških projektov. V smislu razumevanja inovacij bodo v ospredju socialne spremembe, ki npr. pomenijo nov način dela z uporabniki socialnovarstvenih storitev, novo metodo dela, iskanje izboljšav v obstoječih programih pomoči, iskanje novih kanalov komunikacije s ciljnimi skupinami ipd. Delo poteka v manjših skupinah in poteka od iskanja ideje (npr. nove storitve ali načina dela z ljudmi) do realizacije ideje ali dela ideje v praksi. Pri tem uporabljamo več metod, skoraj obvezno pa vsako leto v učni proces vključimo metode hitre ocene stanja in oblikovalskega razmišljanja. Obe metodi sta lahko uporabni v procesu doseganja prej opisanih kompetenc.

Oblikovalsko razmišljanje (Design thinking)

Oblikovalsko razmišljanje oziroma s tujko »design thinking« je metoda, ki je neposredno povezana z razvojem inovacij. Gre za kreativen način reševanja problemov in način mišljenja (Gachago idr., 2017), ki je v primeru načrtovanja storitev izrazito usmerjen v potrebe ljudi oziroma uporabnikov (Baeck in Gremett, 2012). Oblikovalsko razmišljanje kot metoda za razvoj novih rešitev za kompleksne probleme v praksi se v zadnjem času v povezavi z inovacijami uporablja tudi v visokem šolstvu (Smulders idr., 2014) in je prisotno tudi v učnih načrtih različnih fakultet pri nas.

Oblikovalsko razmišljanje spodbuja kreativno mišljenje, saj v zgodnjih fazah iščemo najbolj kreativne in morda tudi nemogoče rešitve za probleme oziroma izzive. Zato je uporabno razmišljanje zunaj okvirov in uporaba npr. kreativnih tehnik razmišljanja pri iskanju možnih rešitev. S takšnim načinom dela spodbujamo drzne ideje in v prvi fazi ne sodimo o kakovosti idej, saj lahko strah pred na videz neprimernimi rešitvami zaustavlja kreativni proces.

Proces poteka v treh »prostorih«, kot jih poimenuje Brown (2008). Prvi je prostor **inspiracije**, kjer iščemo problem oziroma priložnost, ki bo motivacija za iskanje rešitev. Sledi prostor **iskanja in razvoja idej**, ki lahko vodijo do rešitev, in **implementacije** idej v prakso.

Drugi avtorji govorijo o petih do šestih elementih oziroma fazah (Devitt in

Robbins, 2013), od raziskovanja problema, definiranja problema, iskanja idej oziroma rešitev, prototipiranja, iskanja povratnih informacij ter evalvacije in razvoja storitve. Elementi oziroma koraki si ne sledijo nujno v zaporedju oziroma niso vedno linearen proces (Gachago idr., 2017). Na poti od zastavljanja vprašanj do iskanja odgovorov oziroma rešitev do implementacije se namreč pogostoma vračamo k izhodiščnim vprašanjem, saj je lahko povratna informacija drugačna, kot smo jo pričakovali in je v procesu potreben popravek. Bolj kot o korakih in zaporedju korakov govorimo o elementih in načinih dela, ki pripeljejo do rešitve (Devitt in Robbins, 2013). Gre za razmerje med poljem raziskovanja problema in poljem iskanja rešitev ter ponavljajočem se usklajevanju med njima (Devitt in Robbins, 2013).

Metoda je uporabna predvsem v začetnih fazah iskanja pravih problemov in odgovorov nanje ter je primerna tako za razvoj izdelkov in storitev kot za pomoč pri zagonu projektov in sprememb v organizacijah. Oblikovalsko razmišljanje je primerno za iskanje rešitev na zelo različnih področjih dela in je univerzalno uporabna metoda dela. Glavno vodilo takšnega načina iskanja rešitev pa je usmerjenost v človeka, in sicer v razumevanju njegovih potreb ali razumevanju potreb različnih skupin ljudi in deležnikov (Devitt in Robbins, 2013). Takšna usmerjenost v potrebe ljudi lahko v povezavi z raziskovanjem oziroma opazovanjem spodbuja inovacije, ki temeljijo na resničnih potrebah ljudi (Brown, 2008). Zaradi te usmerjenosti in značilnosti iskalcev rešitev, kot so empatija, integrativno razmišljanje, optimizem, nagnjenost k eksperimentiranju in sodelovanje (Devitt in Robbins, 2013), je metoda zelo uporabna v zagonski fazi načrtovanja novih storitev na področju socialnega varstva.

Poleg iskanja inovacij je v posameznih elementih oblikovalskega razmišljanja nujna kreativnost. Pri iskanju odgovorov na vprašanja in izzive lahko uporabljamo različne pristope, npr. obratni »brainstormig« (reverse brainstorming), problemsko drevo, kaj bi naredil superjunak itd. Pri obratnem »brainstormingu« namesto neposrednih rešitev iščemo, kako bi lahko nekemu s problemom tega še dodatno otežili. Kako bi npr. v čakalnici ljudem otežili čakanje na določeno storitev (ni stolov, vročina ali mraz, glasna glasba, prenaročanje ...) ali kako bi lahko otežili delovanje nekega projekta. Nato na podlagi odgovorov poiščemo uporabne rešitve za izboljšanje pogojev ali izboljšanje neke storitve.

Študentke socialne pedagogike so npr. v učnem procesu z uporabo metode iskale rešitve na vprašanja, kako bi izboljšali seminarje pri različnih predmetih, kako bi bili kot letnik lahko bolj povezani, kako bi zmanjšali njihove stiske, povezane z zaključkom študija in prehodom v zaposlitev itd.

Hitra ocena potreb in storitev

Hitra ocena potreb in storitev (Rapid needs assesment and response – RAR) je praktična metoda, ki se je začela uporabljati na področju javnega zdravja pri raziskovanju problemov, kjer do sedaj ni bilo ustreznih in hitrih rešitev z uporabo klasičnih raziskovalnih metod (Trautmann, 2004; Stimson idr., 2006), saj od začetka raziskovanja do rezultatov in implementacije rešitev s klasičnim raziskovanjem lahko mine nekaj let. Nekateri problemi, npr. uporaba prepovedanih drog, se lahko v tem času že spremenijo (Stimson idr., 1999). Uporabna je za načrtovanje politik na področju zdravstva in socialnega varstva, saj lahko rezultati razmeroma hitro ponudijo odgovore za načrtovalce politik in odločevalce pri uvedbi javnozdravstvenih in drugih projektov ter programov pomoči. Začetki uporabe metode so povezani npr. s področji okužb z virusom HIV, uporabo prepovedanih drog in okoljskih katastrof, kjer je bilo ključno načrtovanje hitrega in ustreznega odziva na nastalo situacijo. Od začetkov uporabe metode leta 1997 so pristop testirali in uporabljali v različnih regijah po svetu in v EU. Kot odziv na različne javnozdravstvene in socialne probleme ter izzive v EU so bile z uporabo metode razvite različne ustrezne in prilagojene intervencije in storitve (Trautmann, 2004).

Pri hitri oceni stanja nas zanima, kako bomo v čim krajšem času zbrali čim več podatkov iz različnih virov, ki jih bomo lahko med seboj primerjali (Rafaelič, 2016). Pri uporabi metode ni glavni poudarek na merjenju in številčnih vrednostih, ampak bolj na razumevanju določenega fenomena oziroma problema in različnih perspektiv akterjev oziroma deležnikov. Zaradi potrebe po hitrem odzivu nas zanima relevantnost informacij, v ospredju pa ni nujno zagotavljanje kriterijev, ki veljajo v znanstvenem raziskovanju (Trautmann, 2004). Uporablja se v primerih, kjer nas ne zanima zgolj znanje o določenem fenomenu oziroma problemu, ampak znanje, ki je povezano z iskanjem rešitev za določen problem (Trautmann, 2004). Ne glede na to pa je pomembna npr. triangulacija oziroma iskanje in primerjanje različnih virov informacij in ne samo zanašanje na uniformen vir ali način pridobivanja podatkov. Gre za metodo, kjer se uporablja in kombinira različne obstoječe raziskovalne pristope v kvantitativnem in kvalitativnem raziskovanju, kot so strukturirani ali nestrukturirani intervjuji, ankete, fokusne skupine, opazovanje, analiza gradiva in medijskih objav itd. Pri hitri oceni gre pogosto za preučevanje različnih nivojev, kjer se problem lahko kaže. Tako se ne uporabi samo najbolj očitnega vira (npr. uporabnikov oziroma oseb s problemom), ampak se osredotočimo tudi na skupnost in družbo, kjer lahko upoštevamo strukturne, ekonomske, pravne in odločevalske vidike (Stimson idr., 1999). Pri iskanju odzivov npr. na uporabo drog tako lahko upoštevamo posamezne uporabnike, situacijo in kontekst uporabe ter lahko tako načrtujemo bolj ustrezne in prilagojene odzive (Stimson idr., 1999). Ker uporaba metode

ponuja hitre rezultate, nismo omejeni z linearnostjo raziskovanja in lahko vmesni rezultati ponujajo povratno informacijo in jih uporabimo za iskanje novih virov ali kontekstov preučevanja.

Iz naslova metode je razvidno, da je usmerjena v načrtovanje odzivov. Zato je ključno zbiranje in analiziranje informacij, ki so lahko dobra podlaga za načrtovanje ustreznih in »po meri narejenih« intervencij (Trautmann, 2004), ki lahko vodijo v zmanjševanje škode ali zmanjševanje socialnih in drugih stisk udeležencev. Iz vidika socialne pedagogike je metoda uporabna, saj je stroškovno učinkovita, vključuje različne perspektive in sistemski pristop ter je usmerjena v iskanje odgovorov na potrebe ranljivih ciljnih skupin in posameznikov ter jih vključuje pri načrtovanju intervencij. Primer uporabe metode in načrtovanja odzivov bo prikazan v nadaljevanju pri praktičnih primerih.

Metoda

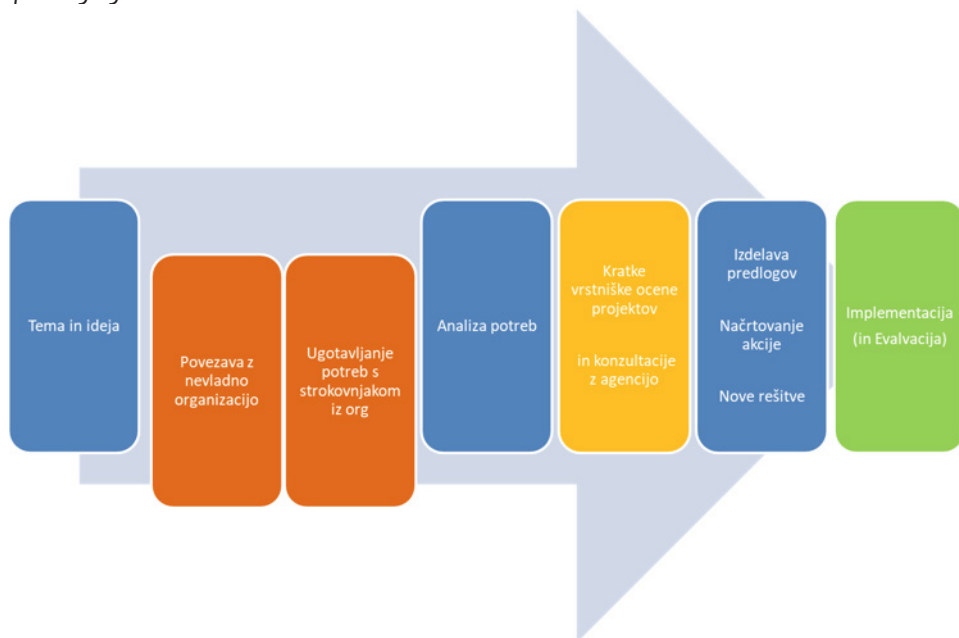
V poglavju o razvoju dela pri predmeta Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike je bil opisan osnovni model dela, v praktičnem delu pa bodo podrobneje prikazani metoda dela in primeri štirih različnih izvedenih projektov. Namen dela pri predmetu je spodbujanje razmišljanja o socialnih spremembah in inovacijah ter učenje kreativnih pristopov pri razvoju novih zagonskih projektov v praksi. Študentke in študenti gredo skozi osnovni proces od iskanja izziva, ki je obvezno povezan s področjem dela socialne pedagogike, do iskanja ustreznih rešitev in preizkušanja teh rešitev v praksi. Pri predmetu se ukvarjamo z zagonskimi projekti, iskanjem novih rešitev za obstoječe organizacije in razvojem inovacij. Pričakovani rezultati pa so novi načini dela, razvoj novih metod ali pristopov ali izboljšanje obstoječih praks. Pri delu sodelujemo s socialno podjetniškim projektom Iz principa, kjer uporabljamo elemente socialnega marketinga in iskanja novih načinov komunikacije z ranljivimi ciljnimi skupinami pri doseganju socialnih sprememb.

Delo vsako leto v okviru seminarjev in vaj poteka v šestih do osmih skupinah, v katerih je od šest do osem študentk oziroma študentov. Vsaka skupina si glede na lastne interese izbere svoj izziv. Edini pogoj pri izbiri teme oziroma izziva je povezava s študijskim področjem socialne pedagogike. V prvih letih izvajanja predmeta na drugi stopnji študija socialne pedagogike je bil poudarek na izbiri nevladne organizacije in reševanju konkretnih izzivov v organizacijah. V okviru predmeta smo skupaj s predstavniki organizaciji iskali nove izzive na njihovem delovnem področju ali morebitne izboljšave njihovih obstoječih projektov in programov. Predmet je tako temeljil na izbiri izziva, analizi potreb in predlogu sprememb, ne pa nujno tudi na izvedbi. Ker so posamezne skupine želele dele rešitev tudi preizkusiti in izvesti, smo pozneje

v shemi 1 izvzeli obvezno sodelovanje z organizacijo (korak 2 in 3) in dodali zadnjo fazo implementacije rešitev.

Shema 1

Prikaz procesa dela pri predmetu Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike



Delo pri predmetu v zadnjih nekaj letih izvajanja poteka v skladu s shemo 1 v petih fazah. V prvi fazi skupina išče idejo za projekt in poizkuša identificirati problem. V tej fazi lahko uporabijo metodo oblikovalskega razmišljanja, projektnega platna, fast fooda za možgane itd. Pregledajo literaturo, dostopne raziskave o obsegu problema in pregledajo storitve organizacij, ki ponujajo rešitve. V fazi analize potreb uporabijo elemente hitre ocene potreb in opravijo analizo potreb ciljne skupine ter že preverjajo odzive ciljne skupine na nekatere predloge rešitev. Na podlagi zbranih informacij v tretji fazi sledijo kratke predstavitve idej in rezultatov analize celotnemu letniku, kjer tudi predstavijo prve možne rešitve. V tej fazi dobijo povratne informacije s strani ostalih skupin in zunanje sodelavke iz agencije za socialni marketing. Na predstavitvah je prisotna tudi zunanja sodelavka (vodja socialnega marketinga iz principa), ki poda svoje mnenje o predstavljenih rešitvah in možnih izboljšavah. Na podlagi vrstniških in strokovnih ocen skupina pripravi predloge za rešitve in predlaga akcije oziroma nove rešitve. Skupina pripravi ustrezen projektni načrt, ki vsebuje tudi časovnico in predvideno oceno finančnih sredstev. Sledi faza implementacije rešitve, končna predstavitev dela in rezultatov projekta ter

evalvacija dela z vsako od skupin. Faze so na shemi predstavljene linearno, vendar se lahko podobno, kot je bilo opisano pri oblikovalskemu razmišljanju, pogosto vračamo na fazo analize potreb ali na samo izhodišče, če so rešitve zaradi različnih razlogov slabše sprejete ali niso povsem ustrezne. Tako je eno od navodil skupinam, da razmišljajo široko in pri iskanju rešitev predvidijo od dva do tri možne scenarije rešitev, h katerim se lahko pozneje vrnemo, če se pojavijo težave pri implementaciji. Projektne skupine ves čas od ideje, priprave in izvedbe sodelujejo z dvema mentorjema (izvajalcema predmeta) in po potrebi z zunanjimi mentorji iz organizacij.

Primeri projektov

V nadaljevanju bodo opisani štiri primeri inovativnih projektov, kjer je nazorno prikazan način dela od izziva in raziskovanja potreb do izvedenih rešitev oziroma rezultatov. Izvajalke/izvajalci posameznih projektov so bile študentke oziroma študenti podiplomskega študija socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani v letih od 2015 do 2019. Projekti so bili izbrani glede na doseg, ki so ga imeli, in glede na financiranje, ki so ga prejeli v času izvedbe predmeta ali pozneje po končanem formalnem delu.

Projekt Preberi dvakrat

Izziv

Projektna ekipa¹ si je za glavni izziv zadala problem trgovanja z ljudmi. Študentke so izhajale iz lastnih izkušenj pri iskanju priložnostnih del, kjer so na različnih spletnih posredovalnicah (npr. študentski servisi in spletne posredovalnice del) zasledile potencialno nevarne oglase oziroma posebej privlačne in dobro plačane ponudbe za delo v tujini, ki bi lahko bile povezane s trgovino z ljudmi. Glavni namen projekta je bil ozaveščanje uporabnic spletnih posredovalnic in širše javnosti o novačenju ljudi in tveganjih, ki so s tem povezana. Pred začetkom projekta je skupina zaznala lažen oglas na treh različnih spletnih straneh, na podlagi katerega so pozneje gradile korake projekta. Na podlagi nenavadnih odzivov in komunikacije ter lažnih spletnih mest in ponudb so raziskale ozadje sumljivega oglasa, primer pa so pozneje predale v nadaljnjo obravnavo Društvu Ključ.

.....
¹ V projektu so sodelovale Nina Perger, Ana Šutar, Anja Poles, Jera Telič, Natalija Kujavec, Neža Pavli in Tjaša Sotlar. Kot mentorica je sodelovala Tanja Rudolf Čenčič, vodja socialnega marketinga iz principa.

Izvedba

Projekt je ekipa izvedla v treh korakih z uporabo strategije gverilskega marketinga (Perger idr., 2015). V prvem koraku so objavile sumljiv (lažen) oglas na spletni posredovalnici in z osebami, ki so se javile na oglas, vzpostavile kontakt prek elektronske pošte ter jih informirale o potencialnih tveganjih in pasteh trgovine z ljudmi. V drugem koraku so v sodelovanju s študentskim servisom načrtovale ozaveščanje širše javnosti z objavo novice, v tretjem koraku pa so načrtovale vzpostavitev specifičnih vsebinskih filtrov, ki bi identificirali potencialno sumljive oglase in opozarjali posrednike študentskih del.

Rezultati

Na ponudbo za delovno mesto varuške v tujini se je odzvalo približno 620 ljudi, sporočila pa so vsebovala veliko osebnih podatkov in fotografij. Čeprav je bil oglas po vsebini in obljubah podoben realnim oglasom, ki lahko vodijo v trgovino z ljudmi, je bil odziv presenetljiv in je bil podlaga za nadaljnje korake, saj so se iskalci zaposlitve izkazali kot zelo ranljivi. Moderatorjem spletnih strani in osebam, ki so se javile na ponudbo, so posredovale informacije o projektu in jih seznanile z napotki za manj tvegano odzivanje na ponudbe za delo. Tako med moderatorji kot »udeleženci« akcije je prevladoval pozitiven odziv na projekt. Skupina je nadaljevala z drugim korakom ozaveščanja širše javnosti na specializiranih oglasih za delo, tretji korak filtriranja vsebin na portalih pa je ostal kot priporočilo za nadaljnje delovanje na tem področju. O članku je bil v času trajanja projekta objavljen tudi članek v časopisu Delo (Hočevnar, 2015), kar je povečalo doseg sporočil projekta Preberi dvakrat, in članek v reviji Socialna pedagogika (Perger idr., 2015).

Projekt Sem Ana in nisem tvoja Ančka

Izziv

Druga projektna ekipa² se je ukvarjala s problemom prostitucije, točneje s težavami, s katerimi se soočajo spolne delavke. Poudarek projekta je bil v prvi fazi na izboljševanju kakovosti odnosa med strankami in spolnimi delavkami z namenom preprečevanja nasilja in različnih oblik tveganj, ki lahko izhajajo iz tega odnosa. Z anketnim vprašalnikom so z uporabo metode snežne kepe preverile relevantnost problema pri ciljni skupini desetih spolnih delavk.

Izvedba

Na podlagi ugotovitev analize potreb je ekipa načrtovala ustrezne rešitve, med katerimi so bile usmeritve za ustrezen odnos do spolnih delavk, ter pripravila idejno zasnovo in tiskan letak Sem Ana in nisem tvoja Ančka, s katerim

² V projektu so sodelovale Tjaša Dolinar, Alisa Selan in Leja Markelj.

so na različnih lokacijah študentke iz projektne ekipe poskušale doseči ciljno skupino. Letaki so bili na voljo pri spolnih delavkah, taksistih ter v različnih organizacijah in v prostorih, kjer je bilo mogoče pričakovati stik s ciljno skupino. Informacije so širile tudi po eni od spletnih strani, ki so namenjene izmenjevanju stikov s spolnimi delavkami.

Rezultati

Glede na to, da je bil projekt zelo dobro sprejet, je ekipa nadaljevala z delom na tem področju. Leta 2017 smo projekt Zmanjševanje škode na področju prostitucije v okviru Pedagoške fakultete prijaviли na razpis za študentske inovativne projekte za družbeno korist in prejeli sredstva³. V okviru projekta je bila narejena obsežna ocena potreb (Dolinar idr., 2018) z analizo delovanja obstoječih organizacij, spolnih delavk in njihovih strank ter predlogi za nadaljnje delovanje na tem področju. Projekt je tako pri nas kot v evropskem prostoru predstavljal enega od prvih poskusov dela na področju zmanjševanja škode zaradi prostitucije. V povezavi s projektom so bile objavljene tudi številne medijske objave oziroma prispevki in članek v mednarodni reviji (Markelj idr., 2021).

Projekt Mala hiša Tolmin

Izziv

Velik del ekipe⁴ projekta Mala hiša je izhajal iz Posočja, kjer so študentke prepoznale potrebo po ponudbi aktivnosti za kakovostno preživljanje prostega časa med osnovnošolci. Glavni namen projekta je bil ponuditi dodatne možnosti ustvarjalnega in kakovostnega preživljanja prostega časa za ciljno skupino otrok v starosti med 6 in 15 let v občini Tolmin. Z analizo potreb (n = 319) so ugotovile, da je potreba po centru za otroke in mladostnike in omenjenih aktivnostih aktualna (Laharnar, 2018).

Izvedba

Na podlagi hitre analize potreb so oblikovale rešitve oziroma storitev. V času izvedbe projekta so začele s kontinuiranim izvajanjem delavnic za otroke in mladostnike ter delovati kot s skupina z dolgoročnim ciljem pridobitve prostora, kjer bi ponujale aktivnosti, povezane s kakovostnim in kreativnim preživljanjem prostega časa. Sklenile so sodelovanje s Knjižnico Cirila Kosmača v Tolminu in tam pripravljale redne mesečne delavnice. V času izvedbe predmeta so pripravile vse potrebne dokumente za ustanovitev društva za

³ Projekt je bil sofinanciran s strani Javnega štipendijskega, razvojnega, invalidskega in preživninskega sklada RS ter Evropske unije iz Evropskega socialnega sklada.

⁴ Pri projektu delujejo Marina Laharnar, Tina Klinkon, Rebeka Kos, Nika Petelin in Nika Valentinčič.

kakovostno preživljanje prostega časa otrok Mala hiša in do konca semestra začele s formalnim delovanjem.

Rezultati

Po ustanovitvi društva in zaključku dela pri predmetu je skupina uspešno nadaljevala z aktivnostmi in začela razvijati svoje delovanje. Po sestankih s ključnimi deležniki so pridobile podporo lokalne skupnosti in leta 2017 začele z izvajanjem pilotnega projekta v prenovljenih prostorih Zavoda za kulturo, šport in mladino (Laharnar, 2018). Zaradi izrazito pozitivnih odzivov na pilotni projekt je občina nadaljevala s podporo projektu, v center pa je v tem času dnevno prihajalo od 5 do 43 otrok v starosti med 3 in 13 let. Prvotna ekipa je tudi v šolskem letu 2019/2020 ponujala ustvarjalen prostor, kjer se lahko otroci igrajo, izvajajo naloge, sodelujejo v tematskih delavnicah in različnih športnih aktivnostih. S svojimi aktivnostmi poskušajo pomagati pri vključevanju otrok v socialno okolje in preprečevati različne težave v obdobju odraščanja.

Projekt Ptičje hišice za strpno Ljubljano

Izziv

Projektna ekipa⁵ si je za izziv izbrala tematiko o prosilcih za mednarodno zaščito. Želeli so opozoriti na probleme marginalizirane skupine, ki se pri nas še vedno srečuje s ksenofobijo, rasizmom in sovražnim govorom. Eno od glavnih sporočil projekta je bilo spodbujanje strpnosti, sodelovanja in sožitja v družbi, kar je ekipa izvedla na inovativen način.

Izvedba

V sodelovanju z Azilnim domom Vič in osnovnimi šolami so pripravili serijo delavnic, kjer so otroci iz azilnega doma sodelovali z otroci iz osnovnih šol in pod mentorstvom projektne ekipe na seriji delavnic po svojih zamislih izdelali unikatne ptičje hišice (krmilnice). Na delavnicah so sodelovali otroci v starosti od 6 do 14 let. Hišice so bile primer sodelovanja in pozneje medij, ki so ga s sporočili za strpnost do prosilcev za azil postavili na različne lokacije po Ljubljani. Poleg tega so želeli z razstavo predstaviti zgodbe, ki so nastajale znotraj projekta, ter pokazati na moč kreativnega in strpnega sodelovanja ter zmanjševanja razlik med otroki. Na koncu projekta je skupina pripravila tudi skupno srečanje z glasbenim programom in pogostitvijo za otroke ter predstavitev dela in simbolno postavitvijo ptičje hišice. V času študijskega procesa so pridobili tudi finančna sredstva, ki so omogočila izvedbo projekta.

⁵ V projektu so sodelovali Katja Begelj, Jan Gamberger, Tina Matjaž in Miha Stele.

Rezultati

Rezultati projekta so bili na eni strani postavitev ptičjih hišk, ki so jih izdelali otroci na devetih lokacijah, na drugi strani pa velik odziv različnih medijev, ki je sporočilo projekta prenesel na širši nivo in celo spodbudil različne (tudi nestrpne) medijske odzive. Zaradi velike medijske pokritosti je imelo simbolno sporočilo projekta zelo velik doseg in prispevek na področju zmanjševanja nestrpnosti do najbolj ranljivih skupin.

Sklep

V prispevku so bili predstavljeni štiri od številnih inovativnih projektov, ki so se v obdobju sedmih let izvajali v okviru predmeta Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Nekateri projekti so že v času izvajanja v okviru predmeta oziroma enega semestra pridobili manjša zagonska sredstva za izvedbo, nekateri pa so z aktivnostmi nadaljevali tudi po zaključku formalnih obveznosti pri predmetu. Študentke in študenti se kot članice oz. člani projektnih ekip naučijo iskanja izzivov, raziskovanja potreb in načrtovanja relevantnih storitev ter v vmesnem času tudi pridobivanja sredstev oziroma prijav na razpise in natečaje. Pomembno je tudi učenje kompetenc timskega dela in sodelovanja ter prilagodljivosti in usklajevanja pri izvedbi posameznih nalog. Znanje, ki ga dobijo pri predmetu, lahko pozneje prenesejo v delo z različnimi ciljnim skupinami v praksi. Naučijo se, da je pri načrtovanju storitev potrebno sodelovanje s ciljno skupino in ne načrtovanje storitev za »njih«, temveč skupaj z »njimi«. Tako lahko postanejo mentorji oziroma asistenti pri razvoju idej mladim, s katerimi delajo v praksi, ter lahko prenašajo znanje in načine dela v organizacije, v katerih se zaposlujejo.

Projekti so bili pri dosedanjem delu zelo raznoliki in so ponujali nove rešitve za obstoječe probleme, naslavljali povsem nove izzive, razvijali inovativne metode dela, uporabljali že preizkušene metode na nove načine in gradili organizacije. Z vidika uvodoma opisanih kompetenc imajo študentke in študenti na tak način možnost pridobivati znanja in veščine na področju podjetništva, projektnega razmišljanja, zagona projektov, ocene potreb in kreativnega razmišljanja. Čeprav se nekatere od kompetenc lahko razvija npr. v različnih inkubatorjih ali pri izbirnih predmetih, je pomembno, da jih lahko pridobijo v splošnem študijskem procesu in so dostopne širše, saj bomo le na tak način lahko krepili trikotnik znanja in spodbujali način razmišljanja, ki bo omogočal razvoj inovacij v praksi.

Projektne zgodbe ne predstavljajo vedno samo uspehi. V nekaterih primerih

se je zgodilo, da odziv organizacij ali uporabnikov storitev ni bil pozitiven in je bilo treba idejo v skladu z oblikovalskim razmišljanjem prilagajati oziroma jo popolnoma spremeniti. Uspehi in odmevnost preteklih projektov lahko predstavljajo tudi zelo veliko breme za nove ekipe na začetku vsakega semestra, saj se ukvarjajo z vprašanjem, kako bodo poiskali ustrezne izzive in načrtovali podobno odmevne projekte. Mentorstvo in stalna strokovna podpora projektnim ekipam tako na fakulteti kot zunaj nje sta pomemben del razmeroma varnega začetnega zagonskega okolja. Še bolj pa je podpora pomembna v delu, kjer projekti prihajajo v fazo izvedbe, saj se sicer študentke in študenti z zaključeno prvo stopnjo oziroma dokončano strokovno izobrazbo srečajo z realnimi izzivi s številnimi etičnimi in drugimi dilemami, ki se povezujejo z delom z ranljivimi in drugimi ciljnimi skupinami. Takšno delo bi bilo precej težje, če bi šlo za predmet na prvi stopnji študija. Število uspešnih projektov vsako študijsko leto kaže, da je opisan način dela in pridobivanja kompetenc zaenkrat zastavljen ustrezno in omogoča spodbujanje inovacij na področju socialnopedagoškega dela.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Zavod RS za šolstvo.
- Baeck, A. in Gremett, P. (2012). Design thinking. V H. Degen in X. Yuan (ur.), *UX best practices: How to achieve more impact with user experience* (str. 229–233). McGraw-Hill.
- Devitt, F. in Robbins, P. (2013). Design, Thinking and Science. V M. Helfert in B. Donnellan (ur.), *Design Science: Perspectives from Europe. EDSS 2012. Communications in Computer and Information Science*. Springer.
- Drucker, P. (2001). *Menedžerski izzivi v 21. stoletju*. GV.
- Dolar, T., Markelj, L. in Selan, A. (2018). Ocena stanja na področju prostitucije v Sloveniji: študentski inovativni projekt »Sem Ana in nisem tvoja Ančka«. *Socialna pedagogika*, 22(1–2), 1–27.
- Gachago, D., Morkel, J., Hitge, L., van Zyl, I. in Ivala, E. (2017). Developing eLearning champions: a design thinking approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). Doi:10.1186/s41239-017-0068-8
- Evropska komisija. (2016a). *Izobraževanje in usposabljanje 2020: Povzetek dela delovnih skupin: 2014–2015*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2014-2015/group-highlights_sl.pdf

Evropska komisija. (2016b). *Sporočilo Komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij: Novi program znanj in spretnosti za Evropo – Z roko v roki za večji človeški kapital, zaposljivost in konkurenčnost*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>

Fagerberg, J., Fosaas, M. in Sapprasert, K. (2012). Innovation: Exploring the knowledge base. *Research Policy*, 41, 1132–1153.

Hočvar, B. (25.2.2015). Z oglasom ozaveščajo o nevarnosti trgovine z ljudmi. *Delo*. <https://www.delo.si/novice/slovenija/z-oglasom-ozavescajo-o-nevarnosti-trgovine-z-ljudmi.html>

Laharnar, M. (2018). *Mala hiša – primer kakovostnega preživljanja prostega časa otrok in mladostnikov*. Magistrsko delo. Pedagoška fakulteta.

Markelj, L., Selan, A., Dolinar, T. in Sande, M. (2021). Sex Work in Slovenia: Assessing the Needs of Sex Workers. *Sociological Research Online*. <https://doi.org/10.1177/13607804211018480>

Markkula, M. (2013) The knowledge triangle: Renewing the university culture. V P. Lappalainen in M. Markkula (ur.), *The Knowledge Triangle: Re-inventing the Future* (str. 11–32). Aalto: Aalto University.

Roger, S. (2017). Novi časi edukacije. V S. Gaber in V. Tašner (ur.), *Prihodnost šole v družbah dela brez dela* (str. 109–122). Pedagoška fakulteta.

Sá, M. in Serpa, S. (2018). Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 8(3), 126. Doi:10.3390/educsci8030126

Smulders, F. E. H. M., Dorst, K. in Vermaas, P. E. (2014). *Applying design thinking elsewhere: Organizational context matters*. *Proceedings of the 19th DMI: Academic design management conference*. Design Management Institute.

Svet Evropske Unije. (2018). Priporočilo Sveta z dne 22. maja 2018 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. *Uradni list Evropske unije* (2018/C 198/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Tašner, V. (2017). Delo in šola. V S. Gaber in V. Tašner (ur.), *Prihodnost šole v družbah dela brez dela* (str. 23–48). Pedagoška fakulteta.

Tierney, W. G. in Lanford, M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. V M. B. Paulsen (ur.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (str. 1–41). Springer. Doi:10.1007/978-3-319-26829-3_1

Perger, N., Šutar, A., Poles, A., Telič, J., Kujavec, N., Pavli, N. in Sotlar, T. (2015). Problematika trgovanja z ljudmi in možnosti za preventivno delo – projekt »Preberi dvakrat!«. *Socialna pedagogika*, 19(1–2), 23–50.

Rafaelič, A. (2016). Hitra ocena potreb in storitev za načrtovanje dezinstucionalizacije. *Socialno delo*, 55(4), 191–204.

Selart, M. in Johansen, S. T. (2011). Understanding the Role of Value-Focused Thinking in Idea Management. *Creativity and Innovation Management*, 20(3), 196–206. Doi:10.1111/j.1467-8691.2011.00602.x

Sennett, R. (2006). What Do We Mean by Talent? *The Political Quarterly*, 77(s1), 163–167. Doi:10.1111/j.1467-923x.2006.00792.

Stimson, V., Fitch, C. in Rhodes, T. (1999). Rapid assessment and response: methods for developing public health responses to drug problems. *Drug and Alcohol Review*, 18(3), 317–325. Doi:10.1080/09595239996464

Stimson, G. V., Fitch, C., Jarlais, D. D., Poznyak, V., Perlis, T., Oppenheimer, E. in Rhodes, T. (2006). Rapid Assessment and Response Studies of Injection Drug Use: Knowledge Gain, Capacity Building, and Intervention Development in a Multisite Study. *American Journal of Public Health*, 96(2), 288–295. Doi:10.2105/ajph.2003.035899

Trautmann, F. (2004). Rapid Assessment and Response (RAR) Methodology. V S. Franke in M. Sande (ur.), *Empowering NGOs*. Združenje DrogArt.

Unger, M. in Plot, W. (2017). The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI governance*, 11(2), 10–26.

PRAKTIČNO PEDAGOŠKO UČENJE V KONTEKSTU SIMBOLNEGA KAPITALA IN PRAŽNIH KONCEPTOV STROKE

Nataša Zrim Martinjak
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Prispevek kritično reflektira izkušnje in diskutira spoznanja iz izvajanja modela praktičnega pedagoškega učenja v študiju socialne pedagogike, pri čemer se navezuje na dve obliki izvedbe. V kontekstu teorije simbolnega kapitala in temeljnih sodobnih konceptov, ki podpirajo učenje, pretresa podporo in ovire implikaciji praznih konceptov stroke v avtentična okolja delovanja nasproti znanja v instrumentalni vlogi. Glavno vprašanje prispevka so avtentična okolja in inovativnost v praktičnem pedagoškem učenju. S teorijo simbolnega kapitala osvetli pričakovanja in značilnosti konkurenčnega delovanja trga dela in vlogo izobraževanja v krepitvi kompetenc. Skozi značilnosti učenja, pričakovanja različnih deležnikov v praktičnem pedagoškem učenju in upoštevanjem aktualnosti časa, predstavi kompleksnost praktičnega pedagoškega učenja. V osredotočenosti na učenje študenta poudari kompleksnost aktivnosti in strategij, ki podpirajo globinsko učenje tudi na področju praktičnega pedagoškega učenja, s čimer v kontekstu sodobne paradigme visokošolskega poučevanja prispeva usmeritev od usposabljanja v učenje.

Ključne besede: praktično pedagoško učenje, simbolni kapital, prazni koncepti stroke, osredinjenost na študenta, avtentično okolje, socialna pedagogika

Uvod

Praktično pedagoško učenje je pomemben del učenja in s strani študenta¹ je pogosto opisano kot motivator in zagon za študij, kar pripisujemo avtentični živosti, ki jo študent potrebuje z ozirom na študij kot celoto. Socialna pedagogika je uporabna veda, zato v pedagoškem procesu študija socialne pedagogike veliko pozornosti namenjamo praktičnemu pedagoškemu učenju. Predmetno področje didaktike in metodike socialnopedagoškega dela, z integriranim vključevanjem praktičnega pedagoškega učenja, stroki prispeva transfer znanj oz. »prevajanje« zakonitosti in temeljnih, praznih konceptov stroke v praktično rabo, da bi znanje postalo bolj operativno.

V prispevku pojasnjujemo, kako k razvoju strokovne ekspertnosti prispeva prav osvajanje praznih pojmov in konceptov, po katerih se stroka prepozna.

1 Uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, veljajo za oba spola.

Glede modelov praktičnega pedagoškega učenja se porajajo številna vprašanja. Ti so lahko različni glede na vrsto dejavnikov. Npr. glede na vlogo praktičnega pedagoškega učenja v študijskem programu, posameznem predmetu, vrsto posameznih aktivnosti, obliko in okolje izvedbe, obseg, stopnjo aktivnosti udeleženi, obveznost ali izbirnost, namen in cilje. V študiju socialne pedagogike se to izvaja integrirano v okviru predmetov in kot strnjena praksa. Obe obliki lahko doprinašata k učenju in simbolnemu kapitalu študenta. Ne glede na obliko je vselej pomembno odgovoriti na temeljno vprašanje, kaj želimo s praktičnim pedagoškim učenjem doseči in kaj je njegov temeljni namen?

V razpravo o praktičnem pedagoškem učenju vpeljujemo teorijo simbolnega kapitala, z namenom osvetlitve konflikta med temeljno zavezo stroke konceptualnim pragovom in težnjo prispevati k novim praksam, kar so tudi pričakovanja trga dela oz. delodajalcev, vezana na aktualne potrebe, ki se porajajo ob spremembah družbe in se odražajo v t. i. novih generacijah, pojavih, vedenjih. A hkrati ima trg dela tudi pričakovanja glede kompetenčne opremljenosti in funkcionalnega znanja diplomantov stroke, v skladu s čim bolj kompatibilno možnostjo umestitve v obstoječe delovanje, lahko tudi v okviru konkretnega delovnega mesta. In vprašanje je, kako s praktičnim pedagoškim učenjem odgovoriti na oboje?

Že v okviru projekta Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, Partnerstvo fakultet in šol (Devjak, 2005), se je izkazalo razhajanje v razumevanju praktičnega pedagoškega usposabljanja med učitelji na fakulteti in mentorji v ustanovah. Prvi »poudarjajo študentov študijski razvoj in praktično pedagoško usposabljanje obravnavajo kot priložnost za reflektivno učenje, mentorji pa kot spoznavanje študentov s pedagoškim delom v zavodu« (Juriševič idr., v Devjak, 2005, str. 125). Fakulteta je na podlagi ugotovitev iz projekta ponudila model praktičnega pedagoškega usposabljanja, ki temeljni na načelih razvojnosti in komplementarnosti (Juriševič idr., 2007). Prvo se navezuje na paradigmo poučevanja, usmerjeno k študentu, drugo na partnerstvo med fakulteto in vzgojno-izobraževalnimi zavodi (Juriševič idr., 2007).

Dobrih pet let pozneje smo oblikovali relativno identičen model praktičnega pedagoškega usposabljanja v študiju socialne pedagogike, ki se je (vse do »koronske« prekinitve) izvajal v obliki strnjene prakse. Oblikovali smo ga na podlagi poznavanja delovanja socialnopedagoškega terena iz lastne izkušnje neposrednega socialnopedagoškega dela in lastne izkušnje »delodajalke« (ravnateljice), kar je prispevalo k poznavanju pričakovanj trga dela do profila, tudi z vidika konkretnih delovnih mest. Ključne značilnosti tega modela so bile stopenjskost na več ravneh, spoznavanje ustanov, vključene populacije in konkretnih delovnih mest, operativno usposabljanje za konkretna delovna

mesta in poklice ter profil socialnega pedagoga v vseh njegovih posebnostih. Vertikalno po letnikih študija smo intenzivirali avtentično izkustvo z upoštevanjem pripravljenosti nanjo v posameznih stopnji in s podporo študentom pri predelavi izkustev, skozi različne oblike, npr. refleksije, analize, poročila, evalvacije, spremljanje, didaktično supervizijsko podporo. Z namenom t. i. komplementarnosti smo tudi intenzivno sodelovali z aktualnim terenom. Na podlagi pridobljenih spoznanj iz izvajanja tega in integriranega modela praktičnega pedagoškega učenja ter z novimi teoretskimi osvetlitvami v prispevku odpiramo nadaljnje premisleke na področju praktičnega pedagoškega učenja.

Teorija simbolnega kapitala osvetli avtentična polja skozi njihova pričakovanja in potrebe glede na značilnosti konkurenčnega delovanja trga dela ne glede na njihov temeljni namen delovanja. Glede na to so tudi fakultete usmerjene v novo vlogo, pripravo študentov na trg dela, v kontekstu temeljnih bolonjskih ciljev kakovosti, primerljivosti in kompatibilnosti. Ali drugače povedano, fakultete in posamezni študijski programi so deležni pritiska trga dela, da se s svojo izvedbo in rezultati prilagodijo aktualnim okoliščinam, potrebam in pričakovanjem oz. vodenju delodajalcev (Kotnik, 2006). Glavno vprašanje prispevka so avtentična okolja in inovativnost v praktičnem pedagoškem učenju, ki bi s prožnostjo prispevalo k uvajanju novih praks stroke ter hkrati s poznavanjem in razumevanjem obstoječega delovanja profilu omogočalo prisotnost in sprejetost na trgu dela. S kritično refleksijo izkušenj iz izvajanja dveh modelov praktičnega pedagoškega učenja in v kontekstu teorije simbolnega kapitala bomo prediskutirali nekatere vsebinske elemente učenja, ki jih področje praktičnega pedagoškega učenja odpira in kot tako doprinaša stroki. V premislekih se opiramo na prednosti poznavanja praktičnega delovanja v avtentičnih okoljih in se hkrati osredotočamo na študenta. Tudi ta se kot deležnik znajde v navedenem primežu. Na podlagi sledenja sodobni paradigmi visokošolskega poučevanja, ki podpira učenje skozi osredotočenost na študenta, v tem delu od usposabljanja prehajamo v praktično pedagoško učenje, ki ga na podlagi prikaza kompleksnosti učenja tudi v praktičnem delu študija in pridobljenih spoznanj utemeljujemo v nadaljevanju. Študent je tako v vlogi učečega se, kar se sklada s sodobnimi usmeritvami v visokošolskem prostoru.

Fakultete so že najmanj od časa t. i. bolonjskih sprememb, od takrat pa še posebej, pred izzivi pragmatičnosti, komercializacije, kar je do neke mere v nasprotju z njihovo tradicijo (Cvetek, 2015) in jih postavlja v kontroverzno vlogo (Kotnik, 2006). Omeniti velja koncept kompetenc, ki je vnesel paradigmatško spremembo visokega šolstva (Kotnik, 2006) ter se tesno povezuje z učnimi izidi in s cilji izobraževanja (Ermenc Skubic in Mikulec, 2020). Kompetenčnost naj bi izkazovala zmožnost uporabe znanja v nepredvidljivih in

spremenljivih okoliščinah. Ker se znanje, sposobnosti in odnosi, ki jih posameznik potrebuje v sodobni družbi znanja, spreminjajo, se je oblikoval koncept ključnih kompetenc, ki morajo biti prenosljive in uporabne v različnih kontekstih in situacijah ter morajo biti multifunkcionalne (European Commission, 2003). Koncept kompetenc izpostavlja funkcionalno, pragmatično znanje, ki je v funkciji zaposlovanja in uspešnega vključevanja v družbo, kar izpostavlja koristnost znanja (Ermenc Skubic in Mikulec, 2020). Kaj je tisto, kar mi bo koristilo, in ne, kaj je dobro vedeti ali je skladno npr. z načeli in pragi stroke, zaradi česar ima kompetenca instrumentalno vrednost. Tu gre za vprašanje, katere kompetence so pomembnejše, katera kompetenca je nad drugimi, kateri kompetenci trg daje večjo vrednost. Izobraževalni sistem naj bi v tem kontekstu pretvarjal znanje v kompetence (Zrim Martinjak, 2008). Učni izid je koncept, ki je neposredno povezan s prenašanjem znanja med izobraževanjem in trgom dela (Ermenc Skubic in Mikulec, 2020) ter odpira vprašanje, čemu je znanje namenjeno in kakšno znanje je študent ob zaključku programa sposoben izkazati, torej kaj bo vedel in znal narediti (Kennedy, 2016). Tako so študijski programi usmerjeni, da študente opremijo s kompetencami, ki jih bodo znali uporabiti ter bodo v korist pričakovanjem in potrebam (izzivom) na trgu dela. Lundvall in Johnson (1994, v Eurydice, 2002) razlikujeta med štirimi oblikami znanj, ki so pomembna za sodobno družbo, na znanju temelječo ekonomijo, in sicer vedeti-kaj, vedeti-zakaj, vedeti-kako in vedeti-kdo: prva *vedeti-kaj* se navezuje na dejstva; druga *vedeti-zakaj* se navezuje na znanstveno razumevanje in vpliv znanosti na človeštvo; tretja *vedeti-kako* je sposobnost reševanja nalog; četrta *vedeti-kdo* pa se navezuje na to, da vemo, kdo pozna dejstva, ve, zakaj in kako. Ključne kompetence Komisija evropskih skupnosti (Komisija, 2005) opredeli v odnosu do treh simbolnih oblik kapitala: kulturnega, socialnega in človeškega, pri čemer razumemo, da naj bi ti bili v funkciji ekonomskega kapitala, kar kompetence utrjuje v njihovi instrumentalni vlogi.

Teorija simbolnega kapitala

V literaturi lahko zasledimo zelo različne oblike oz. cel spekter kapitalov. Poleg ekonomskega kapitala se v literaturi pojavljajo še naravni in fizični kapital ter številne oblike simbolnega kapitala, npr. intelektualni, kulturni, človeški, socialni, duhovni, lingvistični, identitetni, akademski, organizacijski, politični kapital, profesionalni in zaposlitveni. Delitev na ekonomski in simbolni kapital je Bourdiejeva (1986), kot tudi večina od naštetih vrst simbolnih kapitalov. Bourdieu poudarja pomen vseh oblik kapitala, v katerih se pojavlja, saj na tem gradi strukturo in funkcioniranje družbe, ki jo je nemogoče utemeljiti,

»če ne uvedemo ponovno kapitala v vseh njegovih oblikah in ne izključno v eni obliki, ki jo prepoznava ekonomska teorija« (Bourdieu, 1986, str. 242). Po njegovem je posameznikov socialni položaj determiniran s količino in težo njegovih relativnih kapitalov ter strategijo, ki ji sledi pri doseganju ciljev. To pomeni, da npr. socialno neenakost, poleg razlik v ekonomskem kapitalu, povzročajo tudi razlike v kulturnem in socialnem kapitalu. Njegova primerjava socialnega polja s kazinojem, ki poudari pomen različnih vrst kapitalov, poenostavljeno razlaga bistvo upoštevanja različnih oblik kapitalov. In sicer pravi, da ne kockamo le s črnimi žetoni, ki predstavljajo naš ekonomski kapital, temveč tudi z modrimi, ki so naš kulturni kapital, in rdečimi, ki so naš socialni kapital (Alheit, 1996, v Field, 2000). Bourdieujev koncept kapitala je koncept multiplih kapitalov. Struktura delitve kapitala na različne oblike in podoblike v določenem času predstavlja strukturo socialnega sveta. Poudarja veliko odvisnost med posameznimi oblikami simbolnih kapitalov in ne izključevanje, ena oblika lahko prehaja v drugo, produkt kombinacij je lahko nova oblika kapitala. Med seboj se dopolnjujejo in ne izključujejo, v medsebojnem povezovanju niso razumljene kot tekmovanje med njimi. Preoblikujejo se zaradi medsebojnega vpliva. Posameznik ima lahko v različnih življenjskih obdobjih različne položaje, ki mu omogočajo različne stopnje posameznih kapitalov. Vse vrste kapitalov lahko razumemo kot vire moči, ker so dostopni v omejenih količinah, ker so dragoceni, ker so predmet tekmovanja med posamezniki in skupinami. Ekonomski kapital dolgoročno ne more funkcionirati brez človeškega kapitala in če je njegova produktivnost odvisna od več kot enega posameznika, potem potrebuje tudi socialni kapital. Tudi pri samem nastajanju novih oblik kapitala so novejšje dopolnilo prejšnjim (Bourdieu, 1986; Ostrom, 2000).

V kontekstu izobraževanja lahko razumevanje sodobnih izobraževalnih usmeritev podpre teorija človeškega kapitala. Človeški kapital izhaja iz premise, da je kapital utelešen manj v zemlji, tovarnah, orodju in strojih ter vedno bolj v znanju in veščinah človeka (Fukuyama, 1995). Človeški kapital je utelešen v posamezniku. Razume se kot individualni vir, ki se manifestira v znanju, veščinah in drugih kvalifikacijah. Zato pravimo, da je v tistem znanju in veščinah posameznika, ki so potrebne za neko aktivnost in so tradicionalno relevantne za posameznikovo ekonomsko aktivnost oz. mu omogočajo učinkovito funkcioniranje v ekonomskem in socialnem življenju. Težava nastane, kadar se funkcija znanja »skrči na produciranje , človeškega kapitala«, da bi vzdrževala konkurenčnost« (Laval, 1995, str. 15). Izobraževalni dosežki in veščine se v tem kontekstu enačijo s funkcioniranjem posameznika na trgu dela, zato se razvoj t. i. ključnih kompetenc pragmatično prilagaja povpraševanju na trgu dela, saj ta določa, katere kompetence štejejo. V kontekstu izobraževanja, ki mora odgovarjati na pričakovanja in potrebe trga dela, to pomeni,

da načelo pragmatičnosti izpodriva moralno načelo izobraževanja, od logike znanja je izobraževanje prešlo k logiki kompetenc (Zrim Martinjak, 2008). Izobraževanje ima v teh trendih pomembno vlogo v krepitvi konkurenčnosti, najpomembneje pa nanjo vpliva prav človeški kapital (Zrim Martinjak, 2008). Srž teorije človeškega kapitala je, da se investiranje v izobraževanje obrestuje na podoben način kot investicije z ekonomskim kapitalom. Znanje in veščine imajo ekonomsko vrednost, zato danes sledimo preišljenim vlaganjem v znanje, saj znanje, ki nima ekonomske vrednosti, ne pride na trg. Obstajajo tudi diplome, ki na trgu dela veljajo več kot druge (Zrim Martinjak, 2008). Tako so si v primeru sorodnih profilov in istih profilov, ki se izobražujejo na različnih fakultetah, študijski programi konkurenti. Cilj vsakega študijskega programa je tudi zaposljivost diplomantov, ta pa je odvisna tudi od sprejetosti profila na trgu dela. Pri tem ne smemo zanemariti tudi t. i. rivalstva v boju za zaposlitev (Zrim Martinjak, 2015). Zato se lahko prav praktično pedagoško učenje umešča med pomembne deležnike prispevka k simbolnemu kapitalu, predvsem socialnemu kapitalu, ki predstavlja pomembno vez s trgom dela, in zaposlitvenemu kapitalu, ki predstavlja dopolnilo človeškemu kapitalu.

V kontekstu simbolnega kapitala z vidika zaposlitvenih možnosti in priložnosti sta vključevanje študentov v svet dela in učenje v avtentičnih okoljih priložnosti za povezovanje s potencialnimi delodajalci, v kontekstu simbolnega kapitala z vidika zaposlitvenih možnosti in priložnosti. A v zanko pragmatičnosti, ki ima funkcijo prilagoditve pričakovanjem in potrebam trga dela ter zaposlitvenih ciljev, se lahko ujmeta tudi strokovnost in težnja k doprinosu k novim praksam stroke. Kako torej koristiti avtentična okolja za praktično pedagoško učenje in z inovativnimi pristopi prispevati uvajanje novih praks hkrati? Kako ne zapirati vrat zaposljivosti in kako odpirati vrata strokovnemu razvoju? Kako o avtentičnih okoljih inovativno razmišljati, kljub konkurenčni logiki, v katero so ujeti vsi deležniki praktičnega pedagoškega učenja, študentje, delodajalci in fakultete?

Od praktičnega pedagoškega usposabljanja k praktičnemu pedagoškemu učenju

Premislek nadaljujemo z odpiranjem vprašanj, kako lahko s praktičnim pedagoškim učenjem, osredinjenim na študenta, prispevamo učni izid, ki bo hkrati imel pozitiven vpliv na zaposljivost in doprinos novih strokovnih praks? Kako s pomočjo znanega pripraviti za neznano (Bowden in Marton, 1998, v Cvetek, 2015)? Kako prispevati nedokončnost znanja? Sodobna spoznanja o pomenu osredotočenosti na študenta, da bi podprli učenje študentov, imajo svoje temelje v ugotovitvah klasičnih avtorjev s področja učenja. Tako je koncept na

študenta osredinjenega poučevanja, ki v ospredje postavlja učenje študenta, razvijajoč se koncept in ne nekaj povsem novega (Cvetek, 2019). Njegova temeljna značilnost je prehod od poučevanja v učenje. V praktičnem delu programa študija je to prehod od usposabljanja v učenje, kar prav tako ni nekaj povsem novega in je zagotovo lahko prisotno tudi v modelih usposabljanja. V vsakem primeru so potrebni premisleki o strategijah in aktivnostih, ki učenje podpirajo ali ne, ter namenu praktičnega dela študija, da ne bi zamenjevali le pojmov brez spremembe pristopa.

Učenje, poleg pedagoških pristopov v poučevanju, podpre tudi študentov t. i. globinski pristop k študiju. Že pred več desetletji, leta 1976, sta Marton in Säljö (v Cvetek, 2015) objavila rezultate raziskave, v kateri sta ugotavljala razlike v načinu pristopa študentov k študiju in opravljanju s študijem povezanih nalog. Iz raziskave izhajata dva pristopa, površinski in globinski pristop, ki veljata še danes. Pri površinskem pristopu k študiju in opravljanju s študijem povezanih nalog študent pasivno in nekritično sprejema informacije, se usmerja le na zahteve izpita, uči se na pamet, vsebine reproducira. Pri globinskem pristopu k študiju in opravljanju s študijem povezanih nalog pa študent želi razumeti gradivo, je v aktivni interakciji z vsebino, nove ideje povezuje s predhodnim znanjem in izkušnjami, pri presojanju in sprejemanju zaključkov uporablja dokaze. Zanimiv je tudi tretji, sicer manj omenjan, a zagotovo prisoten strateški pristop, ki ga predstavljata avtorja Entwistle (1987, v Cvetek, 2015) in Biggs (1987, v Cvetek, 2015). Strateški pristop k študiju in opravljanju s študijem povezanih nalog, katerega namen je pridobiti najboljše ocene, se navezuje tako na površinski in globinski pristop. Vključuje organizacijo, učinkovito rabo časa in truda, pozornost pogojem, gradivu in učinkovitosti kot strategije za doseglo namena.

V pristopu k študiju velja posebej izpostaviti še angažiranost študentov za študij – to je »njihova aktivna vključenost in prizadevanje pri opravljanju za učenje in s študijem povezanih nalog« (Cvetek, 2015, str. 34). Schlecty (1994, v Cvetek, 2015) navaja značilnosti nalog, ki študente angažirajo, in sicer da naloga od študentov zahteva poglobljen in kritičen premislek, jih poveže s področjem predmeta, zahteva aktivno vključenost in interakcijo. Sawyer (2006, 2008, v Cvetek, 2015) pa globinsko učenje in angažiranost povezuje z aktivnostmi, ki so podobne aktivnostim profesionalcev na področju dela.

Med vplivi spodbud in ovir za to, kakšen pristop k študiju študentje zavzamejo, je tudi pristop učitelja k poučevanju (Cvetek, 2015), kar bi lahko orisali tudi s krožno zanko med poučevanjem in učenjem. Sodobni pristopi se usmerjajo v na študenta osredinjeno poučevanje, ki je usmerjeno v učenje študenta. Eden od ključnih vzvodov premika poučevanja v osredinjenost na študenta so učni izidi (Adam, 2004, v Cvetek, 2015), torej kaj na bi študent dosegel oz.

ob koncu, po nekem učnem procesu znal in bil zmožen izkazati (Kennedy, 2016). V podporo doseganju zastavljenih učnih izidov so pomembnejše aktivnosti, ki jih dela študent, kot pa tisto, kar dela učitelj. Aktivnosti študenta so lahko skupinske, v paru in individualne. Aktivno učenje se prekriva s konceptom globinskega učenja in z osredinjenostjo na študenta. Spodbuja avtonomnost in odgovornost študenta za učenje (Cvetek, 2019). Med na študenta osredinjenimi aktivnostmi v učnem procesu so z aktivnim osmišljanjem vsebin in izkušenj poudarjeni komunikacija, interakcija, refleksija lastne izkušnje, samostojno in problemsko učenje, osebni razvoj, samostojno skupinsko delo, projektno delo, učenje skozi delo (Gibbs, 1992, v Cvetek, 2019). Za slednje je ustvarjanje avtentičnega učnega okolja bistveno, da povežemo študij s konkretnimi nalogami, s katerimi se srečamo pri delu, npr. uporabimo simulacije, igre vlog, obiske terena, reševanje primerov, praktično delo, pri čemer se kot učni proces razumejo posamezna aktivnost, predavanje, celoten predmet, program. Pomemben del učnega procesa je tako tudi praktično pedagoško učenje.

Poleg izkustva v avtentičnih okoljih k praktičnemu pedagoškemu učenju in oblikovanju avtentičnih praks prispevajo tudi strategije učenja, ki so usmerjene na izkušnjo, njeno predelavo in reševanje problema. Samo oblikovanje avtentičnega učnega okolja ne pripomore samo po sebi k osmišljanju znanja, aktivnemu in globinskemu učenju. Cvetek (2019) navaja štiri strategije učenja, ki pritegnejo angažiranost študenta. To so reflektivno učenje, na primeru temelječe učenje, problemsko učenje in na preučevanju temelječe učenje. V modelu integriranega praktičnega pedagoškega učenja pri didaktiki in metodiki socialnopedagoškega dela skozi različne aktivnosti vključujemo vse navedene strategije, npr. neposredno in posredno spoznavanje terena, praks, ki so neposredno in posredno vezane na socialnopedagoško delovanje, reševanje konkretnih strokovnih primerov, problemov. Primer inovativnega izkustvenega učenja vsebin didaktike in metodike v avtentičnem okolju smo podrobneje opisali v drugem prispevku (Zrim Martinjak, 2016). Tudi v model praktičnega pedagoškega učenja, ki poteka kot strnjena praksa v ustanovah in organizacijah, smo vključevali posamezne strategije učenja, vendar je zaradi elementa strnjenosti bistveni del podpore študentu pri predelavi izkušnje prenesen na samo avtentično okolje oz. delovnega mentorja. Izkušnje glede dosežene komplementarnosti s partnerskimi ustanovami/okolji so različne, česar pa ne moremo opredeliti s stopnjo intenzivnosti sodelovanja.

Na podlagi spoznanj iz refleksije zaključujemo, da imamo na integrirano praktično pedagoško učenje z izbiro strategij in aktivnosti večji vpliv kot na praktično pedagoško učenje, ki poteka ločeno od predmeta, npr. v obliki strnjene prakse v delovni organizaciji. Zaradi učenja skozi izkustvo lahko avtentična okolja motivirajo globinsko učenje, a vemo, da samo izkustvo še ne proizvede

učenja in tudi izkušnje s tem so raznolike. V primeru obeh modelov praktičnega pedagoškega učenja je ne glede na obseg in vrsto podpore največji delež, kam in kako bo študent umestil izkušnjo, odvisen od študenta, njegove angažiranosti, odgovornosti in pristopa k učenju.

V korist vprašanju doprinosa novih strokovnih praks in nedokončanosti znanja je zagotovo lahko teorija praznih pojmov in konceptov (Clouder, 2005; Davis in Mangan, 2006; Meyer in Land, 2003, v Cvetek, 2015). Ta je v podporo temeljni dilemi discipline, ali študent zna, osvoji razmišljanje, vedenje svoje discipline, v našem primeru, ali razmišlja socialnopedagoško, se to izraža v njegovem vedenju? Ali torej pri svojem ravnanju upošteva temeljne koncepte stroke oz. izkazuje obvladovanje t. i. praznih pojmov in konceptov stroke?

Po Meyer in Land (2003, v Cvetek, 2015) so značilnosti praznih pojmov transformativnost, nepovratnost, integrativnost, zamejenost in težavnost. Transformativnost je v spremenjenem pogledu študenta na predmet oz. disciplino, nepovratnost v tem, da se jih ni mogoče odučiti, integrativnost v povezanosti različnih vidikov predmeta oz. disciplin, zamejenost v tem, da pojmovni prostor meji na druge, in težavnost, ker vsebujejo zahtevno, kompleksno znanje. Zaradi slednjega pogosto pri študentih prepoznamo pomanjkanje avtentičnosti. K tej lahko doprinaša praktično pedagoško učenje v avtentičnih okoljih. V okviru predmetnega področja didaktika in metodika socialnopedagoškega dela »prevajamo« temeljne, prazne pojme in koncepte v praktično rabo. Avtorji, ki se ukvarjajo s teorijo praznih pojmov in konceptov, pravijo, da je te v posamezni disciplini najprej treba odkriti, potem šele sledi razmislek o tem, kako lahko prispevamo k temu, da bodo študentje mislili in delovali na način, ki je značilen za eksperte, da skozi uporabo ustrezno strukturiranih idej in postopkov analizirajo probleme, kot jih definira stroka (Meyer in Land, 2003, v Cvetek, 2015). Davies in Mangan (2006) prispevata tri vrste aktivnosti v podporo usvajanju praznih konceptov, to so spodbujanje refleksije, problemske naloge in vaje praznega omrežja, ki so namenjene integraciji razumevanja praznih pojmov in konceptov. Avtorja poudarjata, da ima integracija predhodno pridobljenega znanja večje koristi kot usvajanje novega znanja, če to ostaja nepovezano in izolirano.

Pražni pojmi in koncepti so lahko v pomoč pri celovitem razumevanju, kaj prispeva k razvoju strokovne ekspertnosti. Tako Clouder (2005) teorijo praznih pojmov in konceptov uporablja kot pripomoček za razvijanje profesionalnega načina razmišljanja pri študentih. Kompleksni pojmi, kot je skrb, poudarja avtorica, postanejo ob stiku s profesionalno prakso še mnogo bolj kompleksni in so razlog negotovosti študenta. Prav praktično učenje pa ponuja številne možnosti za aktivnosti, s katerimi lahko študent doseže višjo stopnjo razumevanja praznih pojmov, da ti ne ostanejo na implicitni ravni.

Zato predstavlja teorija praznih pojmov in konceptov koristen okvir za oblikovanje programa, nalog in aktivnosti v praktičnem pedagoškem učenju za študente. Spodbuja nas k ustvarjanju spodbudnih, inovativnih, avtentičnih okolij, ki študentu pomagajo k razumevanju, integriranju ter zmožnosti praktične rabe temeljnih, praznih pojmov in konceptov.

Zaključek

Poglobitev v preverjanje in (pre)oblikovanje učnih izidov bi morala biti ena od osrednjih prihodnjih nalog vsakega predmetnega področja, ki vključuje praktično pedagoško učenje, in programa v celoti, saj so učni izidi v veliko pomoč pri sistematičnem oblikovanju programov, predmetov, posameznih aktivnosti (Kennedy, 2016). Pojem učni izid je v primerjavi s pojmom kompetenca mnogo bolj specifičen in jasen v določanju rezultata (Kennedy, 2016). Koncept učnih izidov podpira tako odzivanje na pričakovanja in potrebe trga dela, je osredinjen na študenta in je v podporo razvoju stroke. Študentu pomaga razumeti, kaj naj bi po zaključeni aktivnosti znal in bil zmožen izkazati. To naj bi ga podprlo v angažiranosti in globinskem pristopu k študiju. Učni izidi lahko delodajalcem predstavijo, kakšna naj bi bila praktična usposobljenost diplomantov po zaključenem izobraževanju (Kennedy, 2016). Na področju izobraževanja je trenutno bolj uveljavljen koncept kompetenc oz. kompetentne usposobljenosti, ki pa je v primerjavi s konceptom učnih izidov mnogo bolj nejasen, manj natančen, četudi sam po sebi lahko tudi uporaben (Klink in Boon, 2002, v Kennedy, 2016). Še posebej, kadar želimo v splošnem opredeliti nekaj dobrega, npr. kompetentnost za opravljanje del in nalog na nekem delovnem mestu, četudi ne vemo točno, kaj to pomeni. Po Klink in Boon (2003, v Kennedy, 2016) pojem kompetenca dopušča številne interpretacije prav zaradi nezadostne jasnosti in zato ga je »izjemno težko uporabiti v smislu zanesljive osnove za načrtovanje razvoja človeških virov in izobraževalnih praks« (str. 67). Pri načrtovanju in izbiri ustreznih aktivnosti v okviru koncepta učnih izidov so ti lahko v pomoč učitelju tudi pri »razvozlanju nejasnega pojma kompetenc« (Klink in Boon, 2002, v Kennedy, 2016, str. 67). Če na eni strani koncept kompetenc omogoča preveč splošnosti in nejasnosti, pa koncept učnih izidov lahko preveč omejuje in ne dovoljuje odprtosti, širine in izziva (Klink in Boon, 2002, v Kennedy, 2016). Lahko, tako Knight (2001), zavira ustvarjalnost, inovativnost in fleksibilnost, ki so nujni pogoj v kompleksnem učenju. V vsakem primeru so učni izidi tisti, ki so v pomoč poenotenju razumevanja predstav delodajalcev in fakultete o tem, kaj na bi študent znal in bil zmožen narediti, kar je v primeru koncepta kompetenc težje in je več razlikovanj.

V prispevku smo na podlagi spoznanj iz kritične refleksije izkušenj izvajanja modela praktičnega pedagoškega učenja v dveh oblikah, v kontekstu teorije simbolnega kapitala in temeljnih sodobnih konceptov, ki podpirajo učenje, pretresali podporo in ovire implikaciji praznih konceptov stroke v avtentična polja delovanja. Skozi značilnosti učenja, pričakovanja različnih deležnikov v praktičnem pedagoškem učenju in z upoštevanjem značilnosti časa smo predstavili kompleksnost praktičnega pedagoškega učenja. Pokazali smo, da mora inovativnost na tem področju doseči kompromis med vsemi deležniki. Trg dela je, ne glede na področje delovanja, ujet v konkurenčna pričakovanja in potrebe glede na aktualnost časa, stroka pa v svoje pragove z namerom prispevati nove prakse prav tam. Študentu pri tem zahtevnem jadraniu med pragovi stroke in pričakovanji delodajalca lahko pomagamo s pristopi, ki praktično pedagoško učenje stimulirajo, podpirajo in krepijo. Tudi simbolni kapital se z učenjem skozi avtentične izkušnje krepi. To nedvomno zahteva poznavanje avtentičnosti trga dela in pripravljenost na vsakokratno iskanje inovativnih pristopov k študentu, z osredinjenostjo ne le nanj, temveč tudi na pragove stroke.

V kontekstu vseh premislekov o aktualnem praktičnem pedagoškem učenju skozi dva modela v procesu študija socialne pedagogike nadalje zaključujemo z ugotovitvami o pomenu prehoda od praktičnega pedagoškega usposabljanja k praktičnemu pedagoškemu učenju, ki spodbuja okolja in aktivnosti, ki so v podporo usvajanju in obvladovanju praznih konceptov stroke, s katerimi presežemo instrumentalno-operativno znanje. Z vidika delodajalcev je to sicer pomembno in ga je smiselno prispevati, vendar ni zadostno. Tudi z vidika študentov, ne le zaradi zaposlitvenih ciljev, ti za motivacijo za globinsko učenje potrebujejo izkušnje v živahnem avtentičnem okolju. Kar lahko prispevamo tudi z integriranim avtentično izkustvenim praktičnim učenjem pri predmetu. Inovativnost pri oblikovanju avtentičnega okolja je pri tem podpora. Pomembna so nadaljnja spraševanja stroke, kako razume izpostavljenost ter kakšne nove in posodobljene poti v pedagoškem procesu lahko na podlagi aktualnih značilnosti in pričakovanj vseh deležnikov prispeva, da bi se zgodilo praktično pedagoško učenje študenta na obeh nivojih. Obvladovanje pragov stroke predstavlja možnost za vnašanje novih praks na področje socialnopedagoškega delovanja, poznavanje pričakovanj in konkretnega dela v avtentičnem polju delovanja pa prispeva k preseganju še kako poznanih pretresov ob neskladnih predstavah iz študija in iz prakse (Muršak, 2009; Zrim Martinjak, 2015).

Na podlagi spoznanj iz refleksije izkušenj izvajanja dveh oblik praktičnega pedagoškega učenja in teoretskih premislekov zaključujemo, da je z ozirom na različnost pričakovanj in potreb deležnikov pomembna t. i. dvojnost učnih izidov. Iz spoznanj ugotavljamo, da smo pravzaprav skozi izvedbo obeh

modelov že sledili temu, da bi učni izidi praktičnega pedagoškega učenja bili zmožni prispevati nove prakse stroke ter odzivanja in delovanja v konkretnem poklicu. Osvetlitev kompleksnosti učenja tudi na področju praktičnega pedagoškega učenja pa je pokazala, da so sicer premisleki o izidih še kako pomembni, a sami po sebi še ne zagotavljajo tudi njihovega doseganja, kar poudarja pomembnost učnega procesa. Kljub prispevku teorije simbolnih kapitalov k osvetlitvi konflikta med praznimi koncepti kot vrednoto stroke in znanjem v vlogi instrumentalnega, vprašanje presejanja tega konflikta, glede na konkurenčno značilnost delovanja trga dela, ostaja aktualno.

Potrebni so nadaljni premisleki o tem, kako v akademskem okolju prispevati avtentična učna okolja oz. priložnosti za izkustveno, avtentično učenje, kako z aktivnostmi v okviru predlaganih, preizkušenih strategij še bolj prispevati h globinskemu učenju tudi na področju praktičnega pedagoškega učenja v izogib neskladjem s trgom dela. Pogoj je zagotovo poznavanje vsebine področja delovanja, ki ga lahko potem izkustveno, avtentično obravnavamo prek praznih konceptov stroke. V kontekstu osredotočenosti na učenje študenta je treba upoštevati njegove zmožnosti procesiranja in predelave novih podatkov in informacij. Upoštevanje predznanja namreč pomembno podpre učenje. V tem kontekstu je stopenjskost v časovni dimenziji tista, ki se izkaže v podporo študentovemu učenju. Stopenjskost se odraža tudi skozi vodenje in podporo ter na drugi strani samostojno delovanje. Na podlagi izkušenj iz izvajanja dveh modelov praktičnega pedagoškega učenja zaključujemo, da stopenjskost podpira študentovo učenje. V tako raznolikih možnostih delovanja, kot so področja socialne pedagogike, je pomembno vsakič znova premisliti, kdaj in kako se spoznati s posameznimi avtentičnimi okolji ter kdaj in kako učenje študenta podpreti s posameznimi aktivnostmi, da se to naloži kot kapital študenta in stroke.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V J. G. Richardson (ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241–258). Greenwood Press.

Clouder, L. (2005). Caring as a 'threshold concept': transforming students in higher education into health(care) professionals. *Teaching Higher Education*, 10(4), 505–517.

- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Buča.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje: priročnik za visokošolske učitelje*. Akadem.
- Davies, P. in Mangan, J. (2006). *Embedding Threshold Concepts: From Theory to Pedagogical Principles to Learning Activities*. <https://www.researchgate.net/publication/228452664>
- Devjak, T. (ur.). (2005). *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ermenc Skubic, K. in Mikulec, B. (2020). Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor [Posebna številka]. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13, 105–128. <https://doi.org/10.18690/rei.13.Spec.Iss.105-128.2020>
- Eurydice. (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Eurydice.
- European commission. (2003). *Implementation of »Education & training 2010« Work Programme, Working Group »Basic skills, entrepreneurship and foreign languages«, 2003 Progress Report*. European commission.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham books.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. Free Press.
- Jurišević, M., Krajnčan, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z., Pečar, M., Podobnik, U. in Vilič, I. (2005). Model učne prakse kot del študijskih programov za začetno opismenjevanje strokovnih delavcev. V T. Devjak (ur.), *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje* (str. 105–127). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Jurišević, M., Lipec-Stopar, M., Magajna, Z. in Krajnčan, M. (2007). Model praktičnega pedagoškega usposabljanja: od zasnove k izvedbi. V M. Jurišević, M. Lipec-Stopar, Z. Magajna in M. Krajnčan (ur.), *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje* (str. 31–58). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kennedy, D. (2016). *Pisanje in uporaba učnih izidov: praktični vodnik*. Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja; Univerza v Mariboru.
- Knight, P. T. (2001). Complexity and Curriculum: a process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 369–381.
- Komisija evropskih skupnosti. (2005). *Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih sposobnostih za vseživljenjsko učenje – predlog*. Komisija Evropskih skupnosti.
- Kotnik, R. (2006). Konceptualne dileme implementacije načel bolonjskega procesa. *Sodobna pedagogika*, 57(4), 82–99.
- Laval, C. (2005). *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Krtina.
- Muršak, J. (2009). Kriza poklicne identitete: vloga poklicnega in strokovnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 60(1), 154–171.
- Ostrom, E. (2000). Social capital: a fad or a fundamental concept? V P. Dasgupta in I. Serageldin (ur.), *Social capital. A multifaceted perspective* (str. 172–214). The World Bank.
- Zrim Martinjak, N. (2008). *Koncept socialnega kapitala v kontekstu socialnih dimenzij vzgoje in izobraževanja* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Zrim Martinjak, N. (2015). Različnost v izobrazbenih profilih mentorjev in praktično usposabljanje profila socialnega pedagoga. V T. Devjak (ur.), *Vpliv družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 383–398). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Zrim Martinjak, N. (2016). Developing pedagogical competency during teacher education through the experiential learning of didactic and methodological approaches. V M. Ristić in A. Vujović (ur.), *Didactic and methodological approaches and strategies – support to children’s learning and development* (str. 165–176). University of Belgrade, Teacher Education faculty.

KREPITEV KRITIČNEGA MIŠLJENJA IN KREATIVNOSTI PRI DELU S ŠTUDENTI IN ŠTUDENTKAMI

Sonja Čandek in Matej Sande
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Spodbujanje kreativnosti in kritičnega mišljenja je eden od glavnih izzivov sodobnega visokošolskega izobraževanja. Glede na to, da smo pedagogi pred težkimi izzivi motiviranja posameznikov ali skupin študentov za sodelovanje pri študijskih vsebinah ali pri razvoju tako zagonskih kot drugih projektov v različnih študijskih procesih, bodo v prispevku predstavljene nekatere kreativne metode za razvoj idej in kritičnega mišljenja. V članku bo opisana metoda za generiranje idej »fast food za možgane« in metoda za refleksijo učenja »reka učenja«. Izpostavljena bo kompetenca učenje učenja, s katero posameznik spoznava sebe v nekem širšem okolju, ki ne zajema samo izobraževalnega procesa. Predstavljena bodo tudi orodja za oblikovanje osebnega modela razvoja ter za hitro refleksijo napredka in evalvacijo dela.

Ključne besede: evalvacija, kompetence, metode dela, socialna pedagogika, učenje učenja

Uvod

Danes se družba hitro spreminja, te spremembe narekujejo nove ideje, nove poklice in hiter razvoj sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Sočasno se spreminjajo navade ljudi in njihova komunikacija. Soočamo se z eksistenčnim vprašanjem, ali naj se prilagodimo novim razmeram in jih izkoristimo za napredek ali ne.

Premiki, s katerimi se danes srečujemo, temeljijo na človeški inteligenci, znanju in ustvarjalnosti (Florida, 2002). S temi dejavniki se soočajo posamezniki, družba in različne organizacije od podjetij, neprofitnih organizacij do visokošolskih zavodov. Prav tako se spreminja okolje, v katerem delujejo te organizacije, kar ima za posledico bolj ali manj hitre prilagoditve in razvoj teh organizacij. Prilagodljivost in odgovornost za zadovoljevanje potreb ciljnih skupin ter reševanje lokalnih in globalnih problemov bi moralo vedno bolj siliti v ospredje in predstavljati vrednote sodobnih družbeno odgovornih organizacij.

Mladi potrebujejo spodbudo, da prevzamejo krmilo v svoje roke in s svojimi idejami, v danih okoliščinah, spremenijo družbo na bolje. Da pa bi to lahko

učinkovito naredili, je treba spodbujati ustvarjalno in kritično razmišljanje ter jih opremiti z orodji, da bodo prebudili svoje potenciale in ozavestili svoje učenje. Vodilo izobraževanja in učenja bi moralo upoštevati, da se ne učijo le zaradi ocen in pridobivanja nazivov. Poleg poznavanja teorij in metod dela se učijo, da znanje na različne in morda tudi nove načine uporabijo v praksi. V času tehnološkega razvoja in dostopnosti informacij je od njih manj smiselno zahtevati memorizirano znanje. Kot piše Rupnik Vec (2010), spodbujanje kritičnega mišljenja vpliva tudi na njihovo aktivacijo v družbeno-političnih procesih, razumevanju in sprejemanju različnih perspektiv globalnega sveta. Z vnašanjem kritičnega mišljenja med mlade spodbujamo tudi (samo)refleksijo ter sprejemanje in dajanje povratnih informacij na določeno temo. Mlade je treba izuriti, da obstoječe informacije in znanje smiselno združijo ter ravnajo v skladu z njimi. Ustvarjalnost je bistvenega pomena tudi v visokošolskem izobraževanju, saj ima neposredno povezavo med razvojem vsebinskega znanja ter spretnosti študentov in študentk, ki jih pridobivajo na podlagi raziskovanja, sodelovanja, povezovanja, vključevanja in združevanja bistvenega v celoto (Egan idr., 2017). Ustvarjalnost je sestavni del učnega procesa, saj študentje in študentke svoje kompetence uporabljajo v interakciji z drugimi (sovrstniki, pedagogi in stroko) ter postavljajo nova vprašanja, ustvarjajo nove ideje in oblikujejo rešitve za dane izzive stroke. Pedagog, ki se tega zaveda, nudi v svojem pedagoškem pristopu več prostora ustvarjalnemu in kritičnemu razmišljanju. To lahko prinese več sinergije v razredu ter odgovornosti do znanja in učenja. Treba je razumeti, da uporaba ustvarjalnega razmišljanja oblikuje nove perspektive, procese in projekte (proizvode). Ustvarjalnost ni izražena samo v umetnosti, vključujemo jo lahko tudi pri oblikovanju izobraževalnih procesov, ki lahko nadgradijo obstoječe, že uveljavljene strategije (metode in tehnike) poučevanja in učenja ter kulturo izobraževalne institucije (Egan idr., 2017).

Kot dober primer izobraževalnega procesa Alsawalha (2018) navaja participativno uporabo teorij in konceptov, ki je uporabna v praksi, za razvijanje ustvarjalnega in kritičnega razmišljanja, timskega dela, komunikacije in predstavitvenih veščin posameznika. V interaktivni obliki izobraževanja lahko študentje in študentke sodelujejo med seboj ali z različnimi organizacijami, se ukvarjajo z izmenjavo informacij, rešujejo težave in se učijo v skupinah. Na ta način se krepijo kompetence, praktično razumevanje posameznega področja in priložnosti za odkrivanje prostorov zaposlovanja na trgu dela.

Danes se vse bolj poudarja pomembnost kompetenc. Na tem mestu se ne bi dotikala profesionalnih kompetenc posamezne stroke niti Evropskega okvira osmih ključnih kompetenc, ki jih navaja Svet Evropske unije (2018), ampak se sklicujeva na kompetence 21. stoletja, ki jih predpostavlja Poročilo o prihodnosti delovnih mest Svetovnega Ekonomskega Forumu (2018), ki so:

ustvarjalnost (inovativnost), sodelovanje, kritično in analitično razmišljanje, (kompleksno) reševanje problemov, učenje učenja, komunikacija, prilagodljivost, aktivno učenje in aktivne učne strategije, občutek za podrobnosti, zanesljivost, čustvena inteligenca, vodenje in socialni vpliv, koordinacija in upravljanje časa.

Omenjene kompetence posredujeva študentom in študentkam prek teoretičnega in praktičnega dela pri predmetu Menedžment za področje socialne pedagogike, saj vzpostavljava tako učno okolje, ki spodbuja njihov razvoj. Prav tako se je predstavljena izobraževalna vsebina, na modulu, dotikala naštetih kompetenc, ki so jih lahko izobraževalci (profesorji, asistenti) spoznali in vsaj kakšno od njih prenesli v svoje učne načrte.

Kompetence 21. stoletja

Kompetence so sestavljene iz veščin, znanj in odnosa, ki jih poseduje posameznik. So sposobnosti, ki jih človek uporablja, da učinkovitejše funkcionira v življenju, opravlja svoj poklic in prispeva k razvoju družbe. V nadaljevanju bodo na kratko predstavljene zgoraj omenjene kompetence 21. stoletja.

Kritično razmišljanje

Kot navaja Cokan (2011), je kritično razmišljanje sposobnost, da ob poplavi podatkov in informacij znamo razumsko ovrednotiti in ugotoviti, kaj je resnično in kaj ni. To je predvsem uporaba analitičnega razmišljanja, ki temelji na logiki, racionalnosti in sintezi. Pridobljeni dokazi, argumenti, razlage in razmisleki nas v okvirih kritičnega razmišljanja premikajo iz območja predvidevanja in dvomov v področje realnega sklepanja, kar omogoča nova odkritja in spodbuja inovacije. Kritično razmišljanje je reflektivno in razumno razmišljanje, ki se osredotoča na odločitve, kaj verjeti ali storiti, navaja Ennis (1985). Veščine kritičnega razmišljanja omogočajo posamezniku, da se na podlagi zgoraj omenjenega odloči, kako ravnati v procesu reševanja nalog in problemov.

Ustvarjalnost

Ustvarjalnost je sposobnost spreminjanja novih idej v resničnost in omogoča izboljšanje obstoječega stanja. Naiman (2014) navaja, da je karakterna sposobnost ustvarjalnosti sposobnost dojetja stvari na izvirne načine, prepoznavanje prikritih vzorcev, povezovanje naključij ter ustvarjanje rešitev. Inovativnost pa je človeška sposobnost za odkrivanje nečesa svežega ali oblikovanje precej boljšega produkta, usluge ali postopka, pomembnega za podjetja, vlado, posameznika ali širšo skupnost.

Timsko delo

Timsko delo je kompetenca, ki omogoča sodelovanje posameznikov pri določeni skupni nalogi, z določeno vlogo, časovnim okvirom in jasno zastavljenimi cilji. Za uspešno in učinkovito doseganje ciljev so velikega pomena komunikacija in odnosi med člani tima, proces oblikovanja pravil delovanja skupine, spoštovanje dogovorov in odgovornost vsakega posameznika, da ustrezno opravi svojo nalogo. V vsakem timu ima pomembno vlogo vodja, najbolje formalno postavljen, ki je odgovoren za spremljanje napredka, reflektira potencialne konflikte, skrbi za pretok informacij in ima pregled nad celoto.

Reševanje problemov in timsko delo

Reševanje problemov je pomembna sposobnost, ki se lahko nanaša na reševanje lastnih problemov, še največkrat pa se je izkazala kot pomembna kompetenca pri delu v timih, ko gre za preseganje lastnega pogleda v procesu iskanja rešitev. V skupinah je reševanje problemov lahko dolgotrajen proces, ker so perspektive posameznikov različne in usklajevanje potrebuje določen čas. Za učinkovito sprejemanje odločitev se v skupinah potrebuje odprte, kreativne in strokovno usposobljene ljudi.

Učenje učenja

Učenje učenja je sposobnost posameznika, da razume, kaj, kako in zakaj se uči ter pri tem sprejema odgovornost za svoje učenje in znanje. Neprestano učenje skozi vse življenje mu omogoča, da lahko vsako situacijo spremeni v učno priložnost, zna prepoznati svoj napredek in svoje učne dosežke.

Komunikacija

Komunikacija je sposobnost posameznika, ki jo gradi in razvija celo življenje, s katero razume dogajanje znotraj sebe in se sporazumeva z drugimi. Kot navaja Vec (2002), je učinkovito podajanje in sprejemanje sporočil odraz dobre komunikacije in to lahko osvojimo le prek svoje izkušnje. Pri tem pa je treba upoštevati, da komuniciramo verbalno in neverbalno ter da ima mnogokrat večjo težo neverbalno kot izgovorjena beseda.

Prilagodljivost

Prilagodljivost je sposobnost odzivanja na spreminjajoče se okoliščine in na lastna pričakovanja kot tudi pričakovanja okolice. Biti prilagodljiv v neprestano spreminjajočih se okoliščinah pomeni imeti prilagodljivo miselnost, da se človek lahko učinkovito sooči z različnimi, nepredvidenimi izzivi. Ta kompetenca koristi človeku, da se hitreje in aktivnejše adaptira na nove izzive, delovne obveznosti in uporablja kreativne pristope do rešitev. In kot navaja Kocbek (2019), je

treba razumeti, da različni ljudje pri delu potrebujejo različno mero svobode in prilagodljivosti, kar se tudi odraža v različnih oblikah in urnikih dela in življenja.

Aktivno učenje in aktivne učne strategije

Aktivno učenje ima veliko prednost pred tradicionalnimi načini poučevanja, saj je konceptualno bolj učinkovito od običajnega, navaja Kranjc (2015). Aktivno učenje temelji na izkustvenem, eksperimentalnem učenju, ki omogoči učencu, da pridobljeno znanje poveže s prakso. Aktivne učne strategije pa se ne navezujejo samo na to, kako se učiti, ampak kaj se učiti, kjer gre za integriranje kompetence učenje učenja v sam potek učenja.

Zanesljivost

Zanesljivost je spretnost posameznika, da v definiranem časovnem obdobju in določenih ali spreminjajočih se zunanjih pogojih deluje po načrtu. Osebnostne dispozicije lahko vplivajo na stopnjo zanesljivosti. Kot navaja Philppart (2018), je posameznikova zanesljivost pomemben del celotne zanesljivosti sistema, v katerem so-deluje. Omenjena kompetenca je pogosto osnovna za druge, kot so: upravljanje s časom, občutek za podrobnosti in natančnost ipd.

Čustvena inteligenca

Čustvena inteligenca je sposobnost, ki združuje področje inteligence z uporabo emocij, kot koristnih virov za oblikovanje smisla in obvladovanje socialnega okolja (Salovey in Grewal, 2013). Kot navaja Goleman (2010), so empatija, socialne veščine, obvladovanje in zavedanje samega sebe ter motiviranost glavne sestavine čustvene inteligence. Ljudje, ki imajo visoko razvito čustveno inteligenco, lahko bolje obvladujejo svoje življenje. Bolje razumejo okolico in so lahko bolj ustvarjalni in osredotočeni pri svojem delu ter so v odnosu z drugimi bolj dojemljivi.

Občutek za podrobnosti

Občutek za podrobnosti je sposobnost, ki pomeni, da posameznik doseže temeljitost in natančnost pri izvajanju naloge z upoštevanjem vseh relevantnih področij. Ljudje imajo to sposobnost različno razvito, kaže pa se predvsem v natančnosti in doslednosti zapisovanja in spremljanja dokumentacije, časovnic, seznamov, zapisnikov in poročil, da so vse potrebne informacije na enem mestu in se ne izgubijo.

Vodenje in socialni vpliv

Vodenje je sposobnost posameznika, da zna s svojim vplivom organizirati in voditi ljudi tako, da lahko sodelujejo skupaj, si zaupajo, so motivirani, znajo

rešiti probleme in komunicirati. Dobro vodenje pomeni načrtovanje in postavljanje ciljev, upravljanje sprememb, vplivanje na doseganje zastavljenih ciljev, skrb za razvoj kadrov, dajanje in sprejemanje povratnih sporočil, vrednotenje opravljenega dela ter praznovanje ob zaključku. Socialno vplivanje pa pomeni, da lahko ena oseba ali skupina ljudi posredno ali neposredno vpliva na vedenje, čustva druge osebe ali ljudi. Socialni vpliv lahko spodbuja pozitivno ali negativno spremembo pri ljudeh.

Upravljanje s časom

Upravljanje s časom je kompetenca, ki omogoča posamezniku, da zna načrtovati in uporabiti svoj čas za realizacijo zastavljenih ciljev, tako na zasebnem kot poslovnem področju. Pri tem je treba poznati prioritete naloge, posameznikove vsebinske preference in delovne navade, ki jih upoštevamo pri postavljanju časovnih okvirjev. Nekatere naloge se lahko opravi individualno, druge so vezane na sodelavce, kar pomeni, da se je treba držati zastavljenih rokov, da se omogoči tudi drugim pravočasno realizacijo posamezne naloge ali cilja.

Nekatere od zgoraj opisanih kompetenc bodo glede na napovedi Centra za novo ekonomijo in družbo (Centre for the New Economy and Society – The Future of Jobs Survey 2018) ostale, na primer kritično razmišljanje in ustvarjalnost, aktivno učenje in učne strategije, reševanje problemov, vodenje in socialni vpliv ter čustvena inteligenca. Za leto 2022 pa se napoveduje trend pojava kompetenc, kot so sistemsko analiziranje in vrednotenje (evalvacija), tehnološki dizajn in programiranje ter sklepanje, reševanje problemov in formiranje idej in konceptov.

Od torije k praksi

V nadaljevanju bodo prikazane metode, ki zajemajo zgoraj nanizane kompetence in jih lahko uporabimo v različnih fazah projektne delo. Lahko jih uporabljate tudi samostojno pri spodbujanju kritičnega razmišljanja, ustvarjalnosti ali spoznavanja lastnega načina dela. Za iskanje rešitev v zagonski fazi projektov je uporabna metoda »fast food za možgane«, za samospoznavanje »osebni model razvoja« in »učenje učenja«, za kreativni pristop k evalvaciji pa »H-metoda«. Metode so bile predstavljene na izobraževanju, z dobrimi rezultati pa jih uporablja pri razvoju projektov s študenti in študentkami socialne pedagogike. Nekatere metode lahko uporabite tudi v procesu oblikovalskega razmišljanja, ki je opisan v članku o spodbujanju inovacij v tej publikaciji.

»FAST FOOD za možgane«

Metoda »fast food za možgane« je namenjena ustvarjanju velikega števila novih in inovativnih idej kot rešitev dane težave ali kot odgovor za prihodnji izziv. Temelji na razumevanju možganske funkcije, poznavanju človeške ustvarjalnosti in na več kot 18-letnih izkušnjah, ki jih imamo v nevladni organizaciji Tipovej! z usposabljanjem ljudi za kreativno razmišljanje, ustvarjanje in razvijanje idej. Iniciatorka te metode je Ksenja Perko. Metoda je objavljena v okviru prezentacije Fast Food za Možgane (Perko, 2015).

Bistvo metode so naključni vnosi (beseda, slika, fotografija, predmet) stimulacije, ki neposredno spodbudijo možgane, da razmišljajo kreativno. Uporablja se lahko v različnih aplikacijah, vključno z ustvarjanjem novih idej za poljuben namen, ustvarjanjem novih projektov, družabnih iger, izboljšanjem obstoječih izdelkov ali storitev in reševanjem osebnih ali poslovnih težav.

Materiali za izvedbo: nabor naključnih vnosov. Naključne slikovne kartice (izrezane slike, brez besedila iz različnih revij), ki lahko vključujejo slike živali, pohištva, umetniških del, ljudi, zgradb in abstraktnih modelov. Naključne besede lahko izberete iz knjige, jo odprete na naključni strani, zaprete oči in pokažete na mesto na strani. Lahko imate vrečko, polno besed, napisanih na majhnih koščkih papirja ali kartona ali izrezanih iz revij. Besede morajo biti vedno samostalniki. Kot naključni vnos lahko uporabite tudi predmet (kreda, škarje, pisalo, kovanec, ipd.), ki je lahko karkoli iz okolja, v katerem se nahajate.

Posamezne besede, slike in predmeti bodo sprožili povezane spomine; reakcija je avtomatska in neizogibna.

Potrebujete pisala ter manjše listke, na katere bodo udeleženci pisali svoje asociacije.

Če imate skupino 12 ali 15 ljudi, lahko sestavite 3 majhne skupine.

Potek:

Korak 1: izberite fokus skupinskega razmišljanja. To je lahko nova storitev ali ideja za nov projekt, družabne igre itd.

Korak 2: naključni izbor in pisanje asociacij na listke.

Ko v skupini določite osredotočenost na ustvarjanje novih idej, bo izpostavljenost udeležencev dražljajem naključnih besed ali slik sprožila njihov um, da povežejo osredotočenost svojega razmišljanja in naključnega vnosa skupaj. Običajno ni očitne logične povezave, toda sila, ki nažene um, da združi misli, je tako močna, da se iskanje tako ali tako izvaja in v poznejšem kaosu se začnejo pojavljati nove ideje. Naključna izbira je pomembna, saj bo nepredvidljivost

novega vnosa prisilila, da se na težavo gleda na nov način. Udeleženci lahko zaprejo oči, dajo v vrečko z besedami in slikami roko ter izvlečejo besedo ali podobo.

Pomembno je, da uporabite prvo besedo ali sliko, ki jo izberejo. Številne asociacije, ki jih sproži naključna spodbujevalna beseda, slika ali predmet, in ideje, ki jih zagotovo ustvarijo, morda ne bodo imele smisla v povezavi z izhodiščnim fokusom. Nove ideje se pogosto sprva zdijo nelogične, absurdne ali popolnoma nepomembne. Pomembno je, da se na papir napiše vse, kar se prikaže v mislih. Ko končate z eno besedo ali sliko, vzemite še en naključni vnos.

Korak 3: nabor idej.

Nabor idej zaključite tako, da udeleženci v majhni skupini preberejo vse napisane listke, ki jih lahko združujejo v grozde, ob tem pa se sprašujejo: »Kako bi to lahko imelo smisel?« Pomembno je imeti odprt um. Razprava med udeleženci mora potekati z zelo pomembnim ustvarjalnim načelom: DA IN ... To pomeni, da dodajamo nove zamisli in povezovanja ter ne kritiziramo.

Primer: fokus izziva je nova projektna ideja.

Vnosi so: fotografija, na kateri je ptica, predmet je knjiga, beseda je rumeno. Nastane listek, na katerem so napisane besede (asociacije): črka, drevo, sandali. Ko združujejo besede v grozde, se ne blokirajo z besedo ampak ... Še vedno uporabljajo napisan listek, kot so prej vnos za inspiracijo po načelu Ja in ... dodajajo konstruktivne predloge, na primer: razstava poezije na recikliranem papirju, ki visi z dreves.

Korak 4: selekcija ideje in »brif«.

Na koncu skupina na podlagi dogovorjenih kriterijev (kot so uporabnost, inovativnost, dostopnost) izbere en idejni predlog, ki ga razgradi skozi vprašanja:

- ZAKAJ? – namen
- KAJ? – cilj
- ZA KOGA? – ciljna skupina
- KJE? – prostor (geografski, virtualni) izvedbe
- KDAJ? – časovni okvir
- KAKO? – prvi korak

Pomembno je tudi, da idejo poimenujejo in vse to v veliki skupini predstavijo drugim, tako preverijo smiselnost in uporabnost ideje. Z oblikovanjem premišljenih odgovorov na vprašanja pa se naučijo oblikovati tako imenovani »brif« ideje (interno gradivo »TiPovej!Zavod«).

Z metodo »fast food za možgane« pridemo do vrste zanimivih idej. Motivirane študente in študentke s primernimi projektnimi predlogi usmerimo še na dodatne učne priložnosti, da lahko svoje ideje uresničijo. Ena od takih priložnosti je program Mestni inkubator javnega zavoda Mladi zmaji v sodelovanju z zasebnim zavodom TiPovej! na temo »Kaj je dobro in je lahko še boljše?«. Program Mestnega inkubatorja (Mestni inkubator, b.d.) omogoča mladim lastno izkušnjo uresničevanja idej in z realizacijo teh idej prispeva k izboljšanju ravni življenja v Ljubljani. Finančna podpora izbrani ideji znaša do 1.000 EUR. S pomočjo Mestnega inkubatorja so študentje in študentke socialne pedagogike uresničili že 4 projektne ideje.

Razvoj idej in karierna orientiranost

Ljudje imamo veliko število želja, imamo tudi ideje (ideja je predstava o spremembi, ki bo prinesla izboljšavo v življenje posameznika ali skupnosti), nimamo pa vedno poguma ali priložnosti, da bi jih uresničili. Vemo, da je lažje priti do ideje, kot jo uresničiti. Ko pa je odločitev za realizacijo sprejeta, imamo veliko orodij, ki nam pomagajo idejo domisliti in izbrusiti. Eno od takih orodij je Kanvas, ki ga lahko uporabimo, da domislimo ali premislimo poslovni model posla ali osebni model razvoja. Slednjega uporabljamo pri delu s študenti, da že pred vstopom na trg dela razmislijo o svojem prihodnjem delu in možnosti samorealizacije.

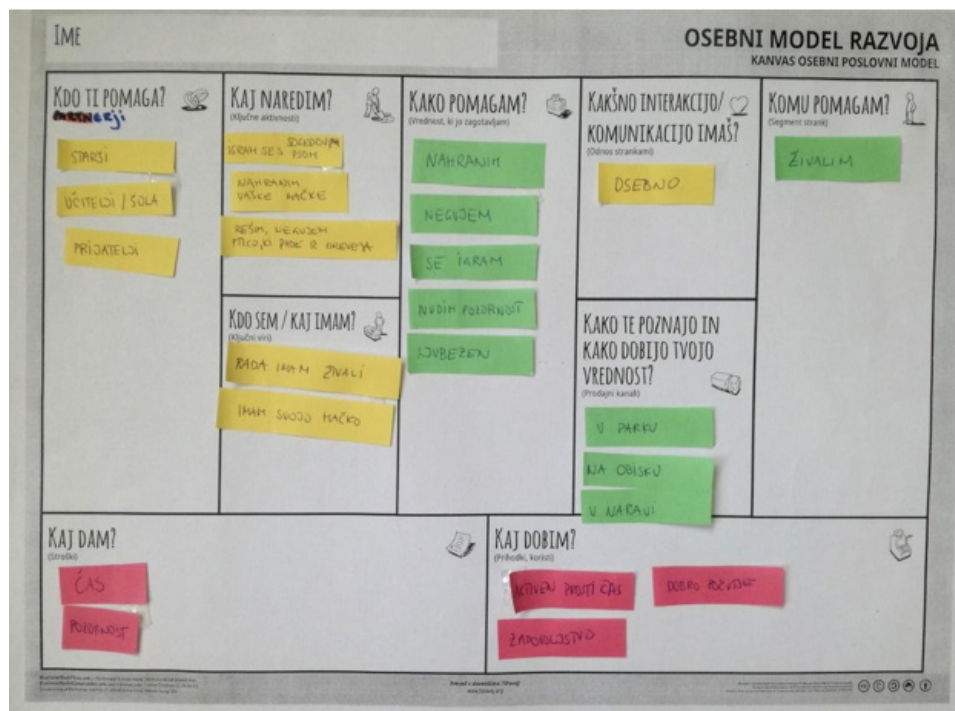
Osebni model razvoja – Kanvas

Sodobni trg dela se neprestano spreminja. Ni zagotovljenih zaposlitev, ni varnosti, veliko je prekarnega, projektnega in ustvarjalnega dela. Vsak posameznik, še posebej mlad, ima svojo težnjo, kaj bi lahko v življenju počel in od tega živel.

Metodologija »Business Model You« – »Osebni model razvoja« mladim omogoča boljše razumevanje sebe in svoje vrednosti ter omogoča aktiven premik v zeleno poklicno smer. S pomočjo strateške predloge Kanvas, ki posamezniku pomaga vizualizirati in sistematično razvijati njegovo »osebno blagovno znamko« prek opisovanja njegovih kompetenc, želja in interesov, pomagamo mladim, da oblikujejo svoj model. Po intenzivnem delu na njihovih primerih študentje in študentke prepoznajo svoje vrednosti in posebnosti, ki jih razlikujejo od sovrstnikov in drugih. Ugotovitve jim lahko koristijo pri iskanju in izbiri prave zaposlitve ter postavljanju karierne poti ali oblikovanju lastnega posla v obliki podjetja, društva ipd. Tako na podlagi vnaprej preišljenega in vodenega razmisleka pripravijo svoj akcijski načrt uresničitve.

Slika 1

Primer realnega osebnega modela razvoja



Koristi uporabe orodja »Kanvas – Osebni model razvoja« so: poznavanje sebe, svojih močnih točk in dobrih lastnosti, njihova diferenciacija ter večja ciljna usmerjenost in raziskovanje načinov, kako svoje lastnosti izkoristiti pri doseganju ciljev. Gre za karierno orientacijo, ki z uporabo orodja (osebni model razvoja) dokumentira načrtovano poklicno pot in omogoča nadaljnjo samostojno uporabo (TiPovej, 2020).

Za spodbudo in vodenje skozi celoten proces oblikovanja osebnega modela razvoja mlade spremljamo in hrabrimo z oblikovanimi učnimi značkami. **Digitalne učne značke** so spletno orodje za prepoznavo znanja in učnih dosežkov. So trajnostno naravnane, prepoznavne ter imajo vlogo priznavanja in beleženja neformalno pridobljenega znanja. Oblikujejo se na platformi »Badgecraft« in vsebujejo specifične naloge, ki jih morajo študentje in študentke opraviti ter poslati ustrezne dokaze o opravljenem delu oziroma na novo pridobljenih kompetencah.

Z učnimi značkami naredimo učenje bolj dinamično. Študente in študentke seznanimo s spletno in mobilno aplikacijo, ki jim predlaga naloge, s katerimi preverjamo, ali so obravnavano vsebino ponotranjili prek dokazov (pisni, slika, video), ki jih prilozijo kot učni rezultat. V dotičnem primeru smo za

usvajanje metodologije »Osební model razvoja« izdelali pet digitalnih učnih značk. Prvo so študentje pridobili z udeležbo na vajah in aktivnim sodelovanjem. Drugo so pridobili, če so izdelali svoj osebni model razvoja ter z nosilci predmeta delili slikovni dokaz in opis modela. Tretja značka je bila namenjena evalvaciji metode, saj so jo morali študentje ovrednotiti in razmisliti o možnih načinih uporabe pri svojem delu. Četrta značka je zahtevala izdelavo akcijskega načrta. Zadnja pa je igrala simbolično vlogo, saj so za prejem študentje morali zgolj deliti slikovni dokaz o doseženem cilju, ki so ga predvideli v akcijskem načrtu. Značke so tako imele funkcijo priznavanja učnih dosežkov, spremljanja lastnega napredka in beleženja usvojenega znanja. Istočasno pa smo nosilci predmeta dobivali redno povratno informacijo o aktivnosti študentov (pridobivanje značk je bilo namreč prostovoljno) in njihovi oceni predstavljenih metod.

Pedagoški delavci lahko kot ponudniki učnih izkušenj prek oblikovanja ustreznih učnih značk torej premislimo in ovrednotimo svoje delo ter prek potrjevanja značk zagotovimo, da so naši študentje dosegli pričakovane rezultate in usvojili določene kompetence.

Več o učnih značkah si lahko ogledate na www.tipovej.org in na www.badgecraft.eu ter <https://ljubljana.cityoflearning.eu>.

Slika 2

Vizualni prikaz značk, oblikovanih za proces Osební model razvoja



Učenje učenja

Na predavanjih in vajah študente in študentke motivirava, da so radovedni, odprti za nove perspektive in spodbujava razvijanje kompetence učenje učenja.

Tekst, ki sledi v nadaljevanju, je bil že objavljen v Menifestu »Učenje učenja« (TiPovej, 2009), kjer piše, da je učenje učenja ključna kompetenca, ki je pomembna za človekovo samorealizacijo, družbeno vključenost, tako na osebnem kot političnem nivoju in pri zaposlovanju.

Pogled na to kompetenco se začne z razumevanjem učenja in se nadaljuje z vključevanjem različnih individualnih in socialnih faktorjev v procese učenja. Učenje učenja lahko razumemo kot metodo v praksi, ki zahteva od študenta

ali študentke, da je odgovorna, za »kaj« in »kako« se želi učiti. To omogoča posameznikom, da znajo uporabiti različne okoliščine za lastno učenje in se tega zavedajo. Učenje učenja je meta kompetenca, saj vpliva na izbor, pridobitev in uporabo drugih kompetenc. V svojem bistvu je učenje učenja kompetenca razvojnega procesa, v katerem posameznik spozna sebe v nekem širšem okolju, ki ne zajema samo izobraževanja. Ljudje se namreč razvijamo skozi celo življenje ter že v otroštvu in adolescenci, čeprav večinoma nezavedno, začnemo razvijati koncept sebe kot učenca. Na tej podlagi se razvije tudi naša strategija, kako se učiti. Učenje učenja torej pomeni, da se posameznik zaveda tega koncepta kot tudi svoje sposobnosti, da ta koncept prilagodi, če ni napredka pri razvoju.

Učenje učenja je motivacija za učenje, vključuje učne cilje, priljubljene načine in strategije učenja, sodelovanje z drugimi ipd. Vključuje samo-vedeno učenje, ustvarjalnost, iskanje pomena, delo v skupini, predstavljanje, prevzemanje iniciativ in odgovornost.

Pri predmetu Menedžment za področje socialne pedagogike želiva pri študentih in študentkah to kompetenco še posebej nadgraditi. Z različnimi nalogami jim skušava osmisliti učenje, kjer so poleg vsebine pomembni tudi načini učenja. Tako spodbujava samo-motivacijo in ustvarjalnost pri učenju kot tudi soočanje s preprekami na poti, saj se lahko na ta način bolj povežejo s svojimi potenciali, ki jih lahko uporabljajo v različnih okoljih.

Tako v različnih oblikah izobraževanja postajamo izobraževalci (profesorji, asistentje, učitelji, trenerji) vse bolj moderatorji učenja. Mogoče to zveni dokaj preprosto, ampak ni, saj je treba opustiti kontrolo. Moderator učenja mora imeti globoko pripravljenost, da podpre študente in študentke na njihovi poti. Vzpostaviti mora jasen in empatičen odnos s posameznikom ter mora zaupati, da študent najbolj pozna svoje potrebe.

Izobraževalec (profesor, asistent, učitelj, trener) mora razumeti tako koncept učenje učenja kot imeti operativne kompetence, da moderatorstvo uporabi v praksi. Izobraževalni programi morajo neodvisno od zahtevane vsebine pripraviti »prostor za učenje«, ki je vsebina sama po sebi, saj pomeni podporni proces učencem, da lahko »uglasijo« svoje učne potrebe in cilje s priložnostjo, ki jim jo ponuja izobraževanje, izobraževalec in sovrstniki. Metodologija izobraževanja mora omogočiti možnosti refleksije o učnih potrebah, procesih in dosežkih, tako na individualni ravni kot tudi v skupini (TiPovej, Zavod za ustvarjalno družbo, Manifest Učenje učenja, 2009, str. 1–5, ki je nastal v okviru mednarodnega projekta Učenje učenja).

Učenje učenja, vaji, ki se jih lahko uporablja v praksi za razmislek o lastnem učenju

»Gor, dol, desno, račke, levo«

Vaja »gor, dol, desno, račke, levo« je zelo kratka aktivnost, ki daje možnost vpogleda v učenje tako na individualnem kot skupinskem nivoju. Je prikaz individualnega in skupinskega procesa učenja novih akcij za stare že naučene povezave.

Potek po korakih:

Korak 1: udeležencem pokažemo seznam besed, ki so napisane na plakatu. Te besede so gor, dol, desno, levo, račke, naprej, nazaj. Prosimo jih, da svojo desno roko premaknejo v smer, ustrezno z vsako besedo. Temu sledi kratka diskusija o tem, kako se učijo povezovati besede z dejanji v svojem vsakdanjem življenju.

Korak 2: udeležencem pokažemo nov seznam besed, vzporedno s prvim. Uporabimo iste besede, zamenjamo le vrstni red (na primer: gor postane levo, dol postane nazaj, desno postane gor itn.).

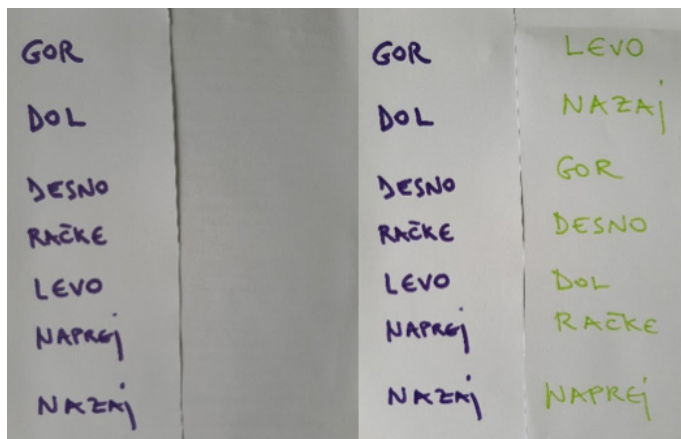
Na voljo jim damo približno minuto časa, da se individualno naučijo ob besednih ukazih izvesti drugačno dejanje (na primer: ko rečemo gor, morajo roke usmeriti na levo stran telesa). Seznam zakrijemo, da preverimo, koliko novih besed so usvojili. Vajo ponovimo do trikrat.

S pogovorom po vaji se osredotočamo na doživeto izkušnjo. Kako je potekala vaja in kako so se naučili novih ukazov? Za kakšno vrsto učenja je šlo? Kakšne strategije so udeleženci uporabili za učenje? So uporabljali enake ali različne učne stile? Kaj jih je motiviralo za delo? So uporabili zunanje vire pomoči (pri tej vaji si namreč udeleženci redko medsebojno pomagajo, ampak si individualno poskušajo zapomniti seznam besed in pripadajočih akcij)?

Korak 3: izziv skupinskemu učenju. Udeležencem ponudimo tri minute časa, da oblikujejo strategijo učenja v skupini, da se kot skupina naučijo novih ukazov, in nato ponovno izvedemo vajo, da preverimo, koliko besed so usvojili kot skupina.

Slika 3

Korak 1 in korak 2/3. Individualno/skupinsko



Ob koncu v diskusiji ugotavljamo, kako je potekal proces učenja v skupini. Ali je šlo za učenje? Ali so se morali kaj »od-učiti«, da so se naučili nekaj novega? Se paralela učiti – od-učiti dogaja v življenju? Katere strategije so uporabili, kaj bi lahko še izboljšali in kako lahko svoja spoznanja uporabijo v prihodnosti? Spomnimo jih, da je lahko skupina velik vir moči (Kloosterman in Taylor, 2012).

Reka učenja

Za premislek o pridobljenem znanju lahko uporabimo vajo »reka učenja«.

Z vajo opozorimo na pomembne učne trenutke v življenju posameznika, mu pomagamo pri ozaveščanju, kaj in kako se uči, ter odpiramo prostor za deljenje in primerjanje svojih učnih izkušenj z drugimi. Vaja je primerna za različne skupine, traja lahko do dve uri.

Potek: udeleženci dobijo bel papir, pisala, barve in druge pripomočke za risanje. Prosimo jih, da se spomnijo svojega življenja ter razmislijo o časih in dogodkih, za katere čutijo, da so se ob njih nekaj naučili. Rezultat svojega razmišljanja pa narišejo v obliki reke na svoj papir. Na voljo imajo do 30 minut.

Ko zaključijo z risanjem, jih razdelimo v majhne skupine (po dva do tri), znotraj katerih si medsebojno predstavijo (kolikor podrobno sami želijo) izdelane reke učenja. Prosimo jih, naj raziskujejo, kaj so podobnosti in kaj glavne razlike.

Nato v veliki skupini postavimo še vprašanje, kot so: »Kako ste se počutili ob uporabi metafore reke za prikaz vašega učenja? Kaj vam je predstavljajo izziv pri iskanju najpomembnejših učnih trenutkov? Ste presenečeni nad kakšnim

osebnim odkritjem? Kaj so glavne podobnosti in kaj razlike, ki ste jih prepoznali med deljenjem opisov svojih rek učenja?»

Pri vaji bodite pozorni, da se nekaterim zdi, da niso risarsko nadarjeni in jim bo vaja neprijetna. Spet drugi so lahko mnenja, da niso dovolj kreativni, da bi svoje razmišljanje pretvorili v risarsko metaforo. Pomembno je, da te strahove naslovimo in razrešimo. Včasih pomaga, da pokažemo nekaj primerov izdelkov.

Slika 4

Primeri izdelkov



Eden bolj presenetljivih elementov za udeležence je pogosto to, da so se najpomembnejših stvari naučili zunaj tradicionalnega učnega okolja, šole. Tu se ponuja priložnost za analiziranje, kaj dela situacijo ali okolje tako, da ustreza učenju. To pa lahko odpira debato in spodbuja razmišljanje o tem, kakšno učno okolje želimo ustvarjati zase (Kloosterman in Taylor, 2012).

Evalvacija

Pri našem delu je zelo pomembna evalvacija opravljenega dela, kot tudi vesele ob zaključku, ki nam pomaga, da ovrednotimo pozitivne in negativne vidike ter pridobimo predloge za izboljšave, tako za projekte kot tudi za izobraževalne aktivnosti. Evalvacija predstavlja učno lekcijo, ki gradi naše izkušnje ter izboljša delovanje posameznika in skupine. Poznamo ustne, pisne, vizualne evalvacije, v nadaljevanju bo predstavljena zelo uporabna »H-metoda« evalvacije.

H-metoda

Orodje za vrednotenje/ocenjevanje/evalvacijo idej, načrtov, organizacij, dogodkov, napredka, stanja

Potrebni materiali: plakat, lističi, pisala

Potek:

Korak 1: na plakat napišemo veliko črko H. V zgornji srednji del črke H napišemo predmet ocenjevanja, ki naj bo preprosto in natančno napisan. Najbolje, da se začne z »Ocena ...«. Vedno ocenjujmo samo eno stvar naenkrat (namesto: »Ocena ozračja v skupini in sodelovanja« samo »Ocena ozračja v skupini« ali »Ocena sodelovanja v skupini«); pomislimo na možne nesporazume: »Kakšnega ozračja?« in »V kateri skupini?« Prepričajmo se, da vsi razumejo, kaj ocenjujemo in česa ne.

Nato zapišemo 0 in 10 na horizontalno črto H, pri 0 napišite – ne more biti slabše, pri 10 pa – ne more biti boljše.

Na zgornjo desno stran H-ja napišemo: »Zakaj nismo dali 0?« (Kaj je (bilo) dobro?), na zgornjo levo stran pa »Zakaj nismo dali 10?« (Kaj ni bilo dobro?). Pod sredinsko črto H pa: »Predlogi (ideje) za izboljšanje ocene«.

Korak 2: udeleženci sočasno, vsak s pisalom (na »tri-štiri«) označijo svojo oceno (po občutku) na premico.

Korak 3: nadaljujejo na desni strani plakata. Vsak dobi 3 post-it lističe. V minuti do dveh vsak piše razlage, zakaj ocena ni 0 oziroma kaj je bilo dobro. Vsaka utemeljitev naj bo na svojem lističu. Lističe lepijo na desno stran plakata.

Postopek se ponovi na levi strani plakata, zakaj ocena ni 10 oziroma kaj je bilo slabo. Izpolnjene lističe lepijo na levo stran plakata.

Korak 4: sledi pregled utemeljitev na desni strani (Zakaj nismo dali 0?) in združevanje podobnih utemeljitev. Isto se ponovi na levi strani.

Glede na napisane argumente na levi in desni strani lahko po premisleku udeleženci svoje »oznake« (ki so jih narisali po občutku) na premici spremenijo. Nato izračunamo povprečno oceno in jo napišemo nad ocenjevalno črto.

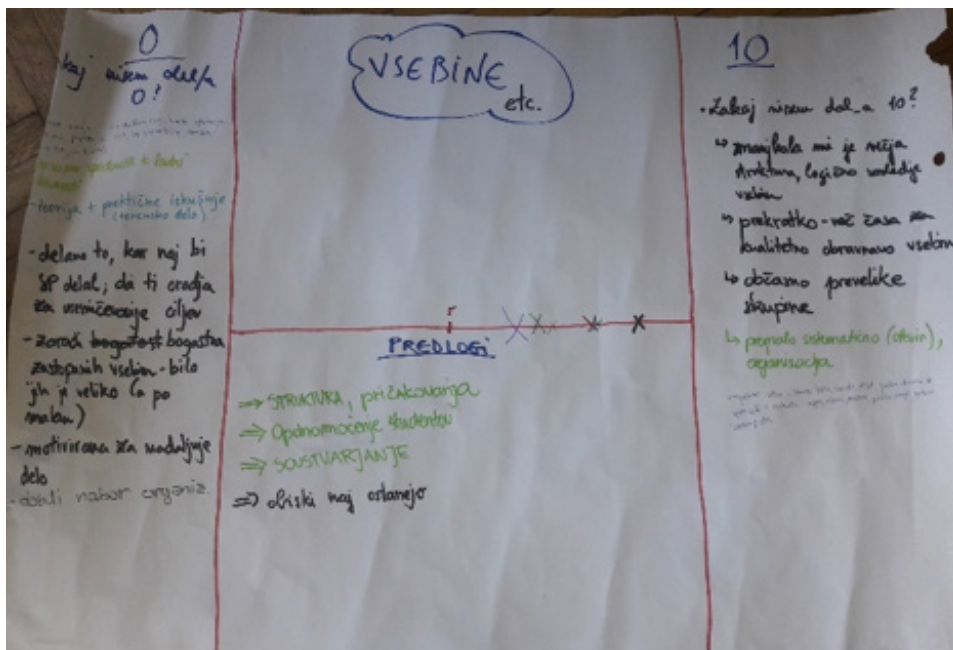
Korak 5: na koncu se posvetimo še prostoru pod sredinsko črto H: »Predlogi (ideje) za izboljšanje ocene«. Udeleženci napišejo svoje predloge in jih nalepijo.

Tehnika spodbuja izražanje posameznih stališč in medsebojno skupno razumevanje v strukturiranem, varnem procesu. Tehnika se začne s pozitivnim pristopom: »Zakaj nismo dali 0?«, v bistvu gre za vprašanje: »Kaj je (bilo) dobro?«, in nadaljuje z

vprašanjem: »Zakaj nismo dali 10?« oziroma »Kaj ni (bilo) dobro?«. Pri uporabi H-metode je smiselno slediti korakom in se na koncu posvetiti še predlogom za izboljšave.

Slika 5

Primer H-metode, pisane neposredno na plakat



Metoda ne zahteva vnaprejšnje priprave. V primerjavi z vprašalniki pa je časovno zahtevnejša.

Sklepi

V prispevku so bile na kratko predstavljene kompetence 21. stoletja ter nekatere metode, ki jih lahko v učnem procesu posredno ali neposredno naslavlja ter omogočijo študentom in študentkam, da jih usvojijo.

Predstavljene metode se izvajajo v okviru predmeta Socialna politika in neprofitni menedžment na dodiplomskem študiju ter deloma pri predmetu na drugi stopnji študija socialne pedagogike pri predmetu Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti v Ljubljani s ciljem doseganja opisanih kompetenc. Celotni izobraževalni proces obeh predmetov temelji na participativni uporabi teorij in konceptov (Alsawalha 2018), ki spodbuja študente in študentke k aktivni participaciji. Na tak način

študentje in študentke globlje razumejo pomen učenja in izobraževanja ter s pomočjo omenjenih metod reflektirajo smiselnost neprestanega učenja in svojo umeščenost v družbeno in strokovno sfero.

Pri omenjenih predmetih je naloga izvajalcev, poleg podajanja teoretičnega znanja, omogočanje procesov kreativnega razmišljanja in spodbujanja ustvarjalnosti študentov in študentk. Spodbujanje kritičnega razmišljanja pa jih okrepi v veščinah analize različnih perspektiv, oblikovanja izhodišč za rešitev dane naloge, ovrednotenja poteka reševanja naloge ter priprave argumentov. To se kaže predvsem v praktičnem delu predmeta, kjer jim omenjene metode, podkrepljene s teorijo in samostojnim delom, omogočajo, da pridejo do lastnega izkustva pri oblikovanju novega projekta (izdelka) in novih procesov (vodenje projekta, so-oblikovanje izobraževalnega procesa). Na konkretni nalogi tudi sami ocenijo, čemu so naklonili več pozornosti: procesu, ljudem ali rezultatom. Pri tem jih spodbujava, da so miselno prilagodljivi in situacijsko naravnani. Ko se pri delu preveč zapletajo v procese (kako), jih usmerjava na pomembnost rezultatov (kaj) in na timsko delo (ljudi) ter na priložnost vseživljenjskega učenja.

Smith (2006) navaja, da nekatere raziskave kažejo, da ima družba pogled na ustvarjalnost kot na posameznikov talent, druge raziskave pa kažejo, da je ustvarjalnost mogoče razvijati skozi učljiv proces in univerze lahko ustvarjajo učne načrte in splošno institucionalno okolje za podporo ustvarjalnemu razvoju.

Na podlagi številnih izvedenih projektov pri predmetu je nastal učni načrt, ki omogoča razvoj novih perspektiv in nadgrajevanje kompetenc, kot so reševanje problemov, učenje učenja, komunikacija, prilagodljivost, občutek za podrobnosti, zanesljivost, čustvena inteligenca, vodenje in socialni vpliv, koordinacija in upravljanje časa.

Pri tem pa se zavedava, da jim poleg spodbudnega okolja in motivacije za razmišljanje (tudi) zunaj okvirjev vpletava modelno učenje in najin socialni vpliv. Klima na Oddelku za socialno pedagogiko, ki je naklonjena spodbujanju kreativnosti in inovacij, zagotavlja primerne okoliščine za ustvarjanje pomembnih učnih momentov, ki počasi oblikujejo študente in študentke v kompetentne socialne pedagoge z jasno usmerjenostjo na oblikovanje ustreznih odzivov na nove izzive stroke. Trudiva se, da sva moderatorja učenja, ki neprestano in aktivno podpirava učni proces študentov in študentk ter tako krepiva njihovo razmišljanje ter osebno in profesionalno rast.

Z uporabo opisanih metod pri predmetu je možen razvoj opisanih projektov v članku Inovativno učenje. V razmeroma kratkem času lahko tako na drugi stopnji študija nastajajo zagonski projekti, med katerimi nekateri predstavljajo

inkubator inovativnih socialnopedagoških praks in samostojne reference študentom in študentkam, ki jih izvajajo.

Pridobljene izkušnje in znanje jih oblikujejo v aktivne državljane in državljanke, ki lahko suvereno vstopajo na trg dela ter sčasoma postanejo nosilci socialno-kulturnih in gospodarskih sprememb.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP).

Literatura

- Alsawalha, M. (2018). Interactive Educational Activities and Their Impacts on Student's Innovation, Teaching and Learning at Jubail Industrial College (KSA). *American Journal of Educational Research*, 6(2), 117–122. Doi: 10.12691/education-6-2-4
- Cokan, P. (2011). *Kritično mišljenje. Priročnik za mladinske delavce*. Zavod PIP.
- Egan, A., Maguire, R., Christophers, L. in Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21–27. Doi:10.1016/j.ijer.2016.12.004
- Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Evropska komisija. (2018). *Poročilo o prihodnosti delovnih mest Svetovnega Ekonomskega Foruma*.
- Florida, R. (2005). *Vzpon ustvarjalnega razreda*. IPAK.
- Goleman, D. (2010). *Čustvena inteligenca, zakaj je lahko pomembnejša od IQ*. MK.
- H-metoda* pdf (b.d.). Interno gradivo društva Moderatorjev.
- Mestni inkubator*. (2020). <http://www.mladizmaji.si/mestni-inkubator/>
- Naiman, L. (2014). *What is Creativity? (And why is it a crucial factor for business success?)*. <https://www.creativityatwork.com/2014/02/17/what-is-creativity/>
- Kloosterman, P. in Taylor, M. (2012). *Handbook for facilitators*. <https://educationaltoolsportal.eu/en/handbook-facilitators-learning-learn-practice>
- Kocbek, N. (2019). *Fleksibilno delo*. http://kompetenca.si/nase_novice/67/fleksibilno_delo/
- Kranjc, T. (2015). *Aktivno učenje – višja raven znanja?*. Univerza na Primorskem, Univerza v Ljubljani. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3178/1/Kranjc_Aktivno_u%C4%8Denje.pdf
- Manifest Učenje učenja* (2009). Interno gradivo. Zavod TiPovej.
- Osebni model razvoja* (2020). <http://www.tipovej.org/osebni-model-razvoja/>
- Perko, K. (2015). *Fast Food za možgane*. <https://prezi.com/hxez4z7fa4z/fast-food-za-mozgane/>

Philippart, M. (2018). *Human Reliability analysis methods* – chapter 12, Space safety and human performance. Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/book/9780081018699/space-safety-and-human-performance>

Rupnik Vec, T. (2010). Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. V Z. Rutar Ilc in K. Pavlič Škerjanc (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave – priročnik za učitelje* (str. 381–404). Zavod RS za šolstvo.

Smith, T. (2006). Creativity research review: Some lessons for higher education. *Peer Review*, 8(2), 23–27.

Vec, T. (2002). Dejavniki učinkovite komunikacije in komunikacijski zakoni. *Socialna pedagogika*, 6(1), 67–80.

Salovey, P. in Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281–285. Doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x

Svet Evropske unije. (2018). *Priporočila sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*.

TiPovej, Zavod za ustvarjalno družbo. (2009). *Manifest Učenje učenja*. Projekt Učenje Učenja.

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Survey 2018*, Cologny/Geneva Centre for the New Economy and Society.

BIOGRAFSKI PRISTOP PRI SOCIALNOPEDAGOŠKEM DELU

Jana Rapuš Pavel

Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Prispevek izpostavi pomen in značilnosti biografskega pristopa in analize biografskih procesov za socialnopedagoško delo. Biografski pristop omogoča učinkovit vpogled v življenjski svet posameznikov ter je še posebej uporaben pri ocenjevanju potreb posameznikov in načrtovanju pomoči v različnih ranljivih življenjskih kontekstih. V empiričnem delu je prikazan učni pristop, kako študentom in študentkam socialne pedagogike posredujemo omenjena znanja in spretnosti. V učnem pristopu zagovarjamo aktivno sodelovanje študentov in študentk ter izkustveno soočanje s problemskimi situacijami prek terenskega dela. V opisu izbranega študijskega pristopa predstavimo postopek, kako smo študentke motivirali in vpeljali v seznanjanje z metodo biografsko-narativnega intervjuja in integracijo izrazno-kreativnih medijev za proces neposrednega dela z mladimi, ki se soočajo s psihosocialnimi stiskami. V zadnjem delu skozi prikaz refleksij študentk ilustriramo pomen dane učne izkušnje izpeljanega procesa pomoči. V dodatku podamo še prikaz primera uporabe izrazno-kreativne tehnike »diamanta«.

Ključne besede: biografski pristop, biografsko-narativni intervju, participacija, izrazno-kreativni mediji, študij socialne pedagogike

Uvod

Socialno pedagogiko lahko opredelimo kot vez med družbo in posameznikom. Grunwald in Thiersch (2008) navajata osrednja vodila delovanja socialnih pedagogov, to so prevencija (preprečevanje), bližina vsakdanu, integracija in participacija. S splošno prevencijo omogočamo nastajanje in utrditve splošnih kompetenc za obvladovanje življenja. S specializirano prevencijo skušamo pravočasno ukrepati, ko je težave mogoče le pričakovati, v situacijah posebnih obremenitev ter ob napovedujočih se krizah. Z bližino vsakdanu je mišljena navzočnost pomoči v življenjskem svetu uporabnikov, torej dosegljivost in dostopnost ponudbe zanje. Z integracijo je mišljeno neizključevanje, torej enakost v osnovnih zahtevah in priznavanje pravice do različnosti. Participacija pa se uresničuje v raznovrstnih oblikah udeleževanja in soodločanja. V samem jedru socialne pedagogike so humanistične vrednote in načela, ki prispevajo k odnosu do ljudi, v katerem so ti videni in sprejeti kot aktivni državljani, v socialnopedagoškem delu pa se poudarja pomen njihove vključitve v širšo skupnost ter si prizadeva za reševanje ali preprečevanje

psihosocialnih stik in neenakosti. Z uveljavljanjem diskurza pravic, opolno- močenja, normalizacije in konstruktivistične orientacije postajajo uporabniki socialnih in pedagoških storitev aktivno, enakopravno in soodgovorno udeleženi v interakciji s strokovnjakom (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006). Ta razsežnost vključuje model partnerstva, sodelovalnosti in zahteva usmerjenost v skupno akcijo. Sodelovalni pristop omogoča spoštovanje pravic uporabnikov, da izražajo svoje mnenje, s čimer upoštevamo, da uporabniki sebe dobro poznajo; omogoča dogovarjanje, aktivacijo in motivacijo ter s tem večjo soodgovornost za razreševanje težavnih situacij, kar je ključni cilj socialnopedagoškega poseganja in delovanja. Sodelovanje udeleženi zahteva od strokovnjaka spretnosti komunikacije in sporazumevanja ter izostren občutek, da se prožno prilagaja posamezniku in njegovemu položaju s ciljem, da bi krepil njegove vire moči. Do kakšne mere in kako je posameznik vključen v socializacijske procese je odvisno od stopnje lastne participacije, kar pa ne pomeni, da je le zraven ali da je vključen, temveč, da ima tudi sam vpliv na dejanja in sprejemanje odločitev (Kirby idr., 2003, v Bajželj in Krajncan, 2008).

Participatorno raziskovanje in premik v poklicnih praksah dela z ljudmi

Biografski pristop je v družboslovju in še posebej sodobnejših praksah dela z ljudmi tesno povezan z razvojem in uveljavljanjem kvalitativnega in participatornega raziskovanja. Pinnegar in Daynes (2007) pri odpiranju prostora za narativnost in pripovednost v družboslovju izpostavita ključne obrate v polju raziskovanja. Eden najpomembnejših je sprememba odnosa med raziskovalcem in »raziskovancem«, pri čemer gre za ključni obrat razumevanja in sprejemanja posameznikov kot subjektov v raziskavah. Ne vidi se jih več statično in dekontekstualizirano ter fiksirane v času. Metodologija pripovednega raziskovanja kot sestavni del kvalitativnega raziskovanja v središče postavlja pripovedi o izkušnjah ljudi in pri tem zajame tudi relacijsko razumevanje biografskih zgodb. Drugi obrat predstavlja razumevanje biografskih pripovedi kot virov podatkov, s čimer pride do premika pozornosti k podrobnostim v primerjavi z univerzalnostjo in posploševanjem, kar odkriva prepoznavanje zastrtih in zamegljenih spoznanj in vednosti. Avtorja opisujeta vsa ta gibanja kot temeljna za premik, da se je pozornost razumevanja izkušenj ljudi postavila v ospredje zanimanja tako raziskovanja kot poklicnih praks dela z ljudmi. V premiku pozornosti k razumevanju izkušenj ljudi le-te razumemo kot »zgodbe, ki jih ljudje živijo«. V pripovedi življenjskih zgodb ljudje svoje izkušnje odkrivajo, rekonstruirajo, spreminjajo in ustvarjajo nove zgodbe. Bruner (2002, v Kroflič, 2017) meni, da življenjska zgodba najprej omogoča

opis dogodka v časovni kontinuiteti: opisuje človekovo doživljanje sveta v preteklosti (zgodovinski spomin), sedanjosti (kako doživljam samega sebe in kako me vidijo drugi?) in prihodnosti (kakšen želim postati, v kakšnem svetu želim živeti?). Brumer (2002, v Kroflič, 2017, str. 18) še zapiše, da »s pomočjo zgodbe konstruiramo, rekonstruiramo in v določenem smislu izumljamo včeraj in jutri. V tem procesu sovpadeta spomin in imaginacija, saj pretekle dogodke iz spomina vedno vrednotimo v luči zamišljenih ciljev za prihodnost«.

Šele v zadnjih dveh desetletjih se raziskovanje na področju socialnega in pedagoškega dela dopolnjuje s pretežno kvalitativnim in participatornim raziskovanjem, v katerem tudi uporabniki (še posebej otroci/mladostniki) pridobivajo vpliv in njihovi glasovi dobivajo osrednje mesto v raziskavah in interpretacijah. Tako je v 12. členu *Konvencije o otrokovih pravicah OZN* (1989) določena pravica otroka, da ta v skladu s svojo zrelostjo sodeluje in se izjasnjuje o stvareh in zadevah, ki se tičejo njega samega. Verhallen (v Koller-Trbovič in Žižak, 2004) razume otrokovo pravico do soodločanja kot najbolj revolucionaren del *Konvencije*, saj otroku priznava njegovo lastno mišljenje, ki ga je sposoben izraziti.

Participatorno raziskovanje je prav tako utemeljeno na postmodernistični kritiki razvojno-psihološke paradigme, linearnosti otrokovega razvoja in na novem razumevanju otrok kot kompetentnih družbenih akterjev, ki so eksperti za lastne izkušnje (Hall, 2001). Ugotavljamo, da so še vedno bolj redke raziskave, ki temeljijo na tej paradigmi ter vključujejo otroke in mladostnike kot akterje raziskovanja in se pri tem naslonijo na različne alternativne ustvarjalne načine zbiranja informacij za prepoznavanje njihove perspektive (Clark, 2005; Hall, 2001; Ridge, 2002). Študije (Ridge, 2002), ki so v raziskovanje vključevale participacijo otrok in mladostnikov, so prispevale tudi k boljšemu razumevanju psihosocialnih stisk otrok in mladostnikov na različnih področjih njihovega življenja (npr. na področju vrstniških odnosov, aspiracij, socialne izključenosti), prav tako pa so osvetlile tudi načine odzivanja in spoprijemanja otrok in mladostnikov ob zaznanih težavah. Vključevanje otrok in mladostnikov kot poročevalcev lastnih izkušenj je torej pomembno za razumevanje njihovih psihosocialnih stisk in posledično za oblikovanje načinov pomoči.

Pri tradicionalnih strokovnih in raziskovalnih pristopih so npr. otroci in mladostniki iz ranljivih družin pogosteje postavljeni v vlogo »objekta« obravnave oz. raziskovanja. V strokovnem delu in raziskavah tako ti pogosto postanejo vidni kot žrtve (npr. nasilja, brezdomstva) ali pa storilci (npr. izvajalci nasilja, kriminala). Manj pa je znanega o tem, kako otroci sami doživljajo življenjski kontekst, razmišljajo o svojem položaju in kako ga doživljajo. Tako je npr. študija, izvedena v Veliki Britaniji (Munro, 2011), ki je vključila izkušnje otrok in

mladostnikov, v kateri so ti poročali o izkušnji vpetosti v sisteme podpore in pomoči, opozorila, da si ti želijo, da bi bili v procesih pomoči slišani posebej in ne skupaj s starši. Proces pomoči so doživljali kot nejasen in zmeden, želeli bi si več informacij, več iskrenosti in konsistentne pomoči s strani strokovnih delavcev; tudi potem, ko so krizne situacije v družini mimo. Podobno je bila izkušnja »neslišnosti« glasu otrok in mladostnikov izpostavljena v poročilu Ofsted (*The Office for Standards in Education*, 2010), v katerem se ugotavlja, da strokovnjaki v sodelovanju z družinami otroke in mladostnike redkeje kot odrasle povprašajo po njihovih mnenjih in občutkih, prav tako starši in skrbniki pogosto sami skušajo zastopati »glas« otrok in mladostnikov. Pokazalo se je, da se strokovni delavci v pogovorih z družinskimi člani bolj osredotočajo na potrebe staršev, spregledujejo pa perspektivo ter potrebe otrok in mladostnikov. Da so otroci in mladostniki lahko kompetentni sogovorniki in verodostojen vir informacij o tem, kaj doživljajo in so doživljali v družini, šoli in vzgojnih institucijah, je pokazala že pred leti izvedena raziskava *Socialnopedagoške diagnoze – samopercepcija in samoprezentacija otrok in mladostnikov s težavami v socialni integraciji kot osnova za oblikovanje individualiziranih vzgojnih programov* (Kobolt, 1999). Raziskava je z uporabo biografskega pristopa ponudila vrsto možnih interpretacij in uvidov v doživljanje in razumevanje otrok in mladostnikov ter je generalno pripeljala do zaključka, da je ne le potrebno, pač pa najbolj verodostojno k oblikovanju socialnopedagoškega programa pomoči pritegniti otroka/mladostnika samega. Upoštevanje njegove samoprezentacije lahko poglobi in razširi avtentičnost ter individualno resničnost posameznika. Postavljamo jo v središče načrtovanja pomoči, sicer to ostaja zgolj na površju in lahko spregleduje individualne potrebe otrok in mladostnikov (prim. Rapuš Pavel, 1999; Kobolt, 1999; Uhlendorf, 1999).

V nadaljevanju prispevka predstavimo biografsko-narativni intervju ter izpostavimo pomen in značilnosti izrazno kreativnih medijev kot alternativnih in komplementarnih tehnik za spodbujanje izrazne moči in pripoved sogovornikov v socialnopedagoškem delu.

Biografsko-narativni intervju in njegov potek

Biografska metoda se je v kvalitativnem raziskovanju izoblikovala iz tradicije interpretativne paradigme, ki jo je razvila čikaška šola sociologije v 20. letih 20. stoletja. V metodološkem razvoju biografskega raziskovanja v Nemčiji pa imata ključno vlogo Fritz Schütze in bielefeldska sociološka delovna skupina, ki je delovala v 70. letih, ko je Schütze razvil model za obliko odprtega tipa intervjuja in postopek za analizo narativnih tekstov. Schützejev model se je pozneje, do 90. let, razvil v osrednjo interpretativno raziskovalno metodo

biografske analize (Apitzsch in Siouti, 2007, v Pajnik in Bajt, 2009). Uporaba biografij se uveljavlja na različnih področjih raziskovanja, na antropološkem, zgodovinskem, sociološkem, socialnem, (socialno)pedagoškem idr. Biografska metoda ni disciplinarno ekskluzivna, pač pa je učinkovit spoznavni instrument različnih usmeritev raziskovanja. Razlika v uporabi je zgolj na ravni poudarka raziskovalnega zanimanja: literarne teorije se osredotočajo na raven reprezentacij, psihoanaliza na subjektivne elemente, sociologi pa se pri njeni uporabi usmerjajo na raven kulturnih in socialnih pomenov (Sedmak, 2001).

Nekateri teoretiki biografskega pristopa (Riemann, 2003, v Pajnik in Bajt, 2009) opozarjajo na razlikovanje med narativnim intervjujem in avtobiografskim narativnim intervjujem. Narativni intervju se je skozi zgodovino uporabljal predvsem za raziskovanje drugačnih (zastrih) vprašanj o družbenih procesih, specifičnost avtobiografskega narativnega intervjuja pa je v osredotočenosti na življenjsko zgodovino intervjuvanca (oziroma njene dele).

Na socialnopedagoškem področju se tako v raziskovanju kot pri socialnopedagoškem delu srečujemo z uporabo različnih izrazov, ki jih lahko enačimo z biografsko-narativnim intervjujem. Noelke (1999) tako uporablja izraz individualni biografski narativni intervju. Avtor ga opredeli kot primerne za razumevanje skritih pomenskih struktur in njihovega biografskega vpliva. V slovenskem prostoru se za takšen način zbiranja podatkov pogosteje omenja še izraz samoprezentacija, ki pomeni način pridobitve podatkov, ki omogoča vpogled v življenjski svet posameznika (prim. Rapuš Pavel, 1999; Koblj, 1999).

Pajnik in Bajt (2009) podajata smernice za uspešen potek biografsko-narativnega intervjuja, v katerem intervjuvar sledi šestim fazam. *Prva faza* je predfaza, v okviru katere se intervjuvar pripravi na začetek izvedbe samega intervjuja. To pomeni, da dobro preuči širšo zasnovo življenjskih področij, katere osebno interpretacijo bo raziskoval v okviru intervjuja. Prav tako je pomembno, da se v predfazi intervjuvar in intervjuvanec srečata in spoznata, vzpostavita zaupanje ter da intervjuvar intervjuvancu pojasni potek in namen intervjuja. V predfazi intervjuvar zagotovi anonimnost intervjuja. Nato sledi druga faza, ki je *začetna faza*, torej faza začetka intervjuja. V tej fazi intervjuvar pojasni intervjuvancu potek intervjuja, predstavi osrednjo temo razgovora in v začetku intervjuja zastavi intervjuvancu izhodiščno vprašanje oziroma poved, ki spodbudi pripoved življenjske zgodbe intervjuvanca.

Primer¹:

Pogovarjali/a se bova o tebi in tvojem življenju. Zanima me, kako razmišljaš o svoji preteklosti in otroštvu, kaj se ti dogaja v tem obdobju in kakšni so tvoji načrti za prihodnost. Želim, da spregovoriva o tebi, tvoji družini, vrstnikih, šoli, tvojih interesih in o zavodu, kjer bivaš sedaj. Sam/a lahko izbereš obdobje in področje, o katerem bi želel/a najprej govoriti. Predvsem te bom poslušal/a. Vmes ti bom postavljal/a dodatna vprašanja, da mi kaj še bolj razložiš, če ne bom jasno razumel/a. Z vprašanji te bom usmerjal/a tako, da bova zajeli/a vsa življenjska področja, ki sem jih naštel/a. Lahko začneva?

V osrednji fazi intervjuvanec nemoteno pripoveduje svojo življenjsko zgodbo, svoj pogled in svoje doživljanje. V tej fazi intervjuvar čim manj posega v pripoved intervjuvanca. Pomembno je, da v tej fazi intervjuvanec svoje doživljanje zgodbe pove nemoteno, brez posegov intervjuvarja, ki je v tej fazi samo v vlogi aktivnega poslušalca. Ko intervjuvanec samostojno zaključi s pripovedovanjem, sledi faza vprašanj. V tej fazi intervjuvar intervjuvancu zastavlja vprašanja, ki so se mu porodila med pripovedovanjem intervjuvanca. Poudariti je treba, da naj v tej fazi intervjuvar samo zastavlja vprašanja, ki se navezujejo na pripoved intervjuvanca, nikakor pa naj v tej fazi intervjuvar ne izraža svojega lastnega mnenja ali prepričanja v zvezi s tematiko, saj bi to lahko vplivalo na intervjuvanca. Sledi *zaključna faza*, ko intervjuvar intervjuvancu nakaže zaključek intervjuja. Med njima lahko po zaključku intervjuja steče še neformalni razgovor (Pajnik in Bajt, 2009).

Tudi Nölke (1999) glede postopka izvedbe biografsko-narativnega intervjuja izpostavi, da je intervjuvanemu treba na začetku dati kolikor je mogoče široko svobodo pri pripovedovanju. Poudari, da intervjuvar med poslušanjem postane zainteresiran empatični poslušalec, da pripovedovalec lahko čimbolj poda svojo zgodbo po lastno oblikovanih načelih, pri čemer naj njegove obravnavane tematike pridejo čimbolj do izraza.

Izrazno-kreativni mediji kot komunikacijsko sredstvo

Pripoved življenjske zgodbe lahko spodbudimo tudi z vključevanjem izrazno kreativnih medijev. Socialnopedagoški posegi lahko vključujejo različne dejavnosti (npr. šport) ali izrazno kreativne medije (npr. risbe, gib, fotografijo in vrsto drugih kreativnih medijev in dejavnosti idr.). Beseda »medij« izhaja iz

1 Primer prikazuje, kako smo v pogovor povabili mladostnice in mladostnike v raziskavi z naslovom »Samoprezentacija mladostnikove življenjske lege – pomen aktivne participacije mladostnika v procesu socialnopedagoške diagnoze« (Rapuš Pavel, 1999).

latinskega pridevnika »medius«, kar pomeni srednji. Iz tega lahko sklepamo, da je medij nekaj vmesnega, posrednega, v funkciji posredovanja informacij in ga označimo kot komunikacijsko sredstvo, ki je nosilec informacij in omogoča njihov prenos (Bajželj in Krajnčan, 2008).

Glede na to, da je področje dela socialnega pedagoga zelo široko, je navzočnost in uporaba izrazno- kreativnih medijev tudi lahko zelo različna. Kot razlagata Bajželj in Krajnčan (2008), izbor ustreznega medija zahteva premislek, ki se navezuje zmožnosti oziroma omejitve medija. Ob tem je treba upoštevati tudi celoto socialnopedagoškega dela, ki vključuje cilje dejavnosti, vsebino, različne situacije, populacijo itd. Uporaba medijev širi izkustveni in doživljajski svet udeležencev, delo pa lahko poteka individualno ali v skupini. Za kakovostno in uspešno delo z izrazno-kreativnimi mediji morajo socialni pedagogi širiti svoje metodično in didaktično poznavanje uporabe raznovrstnih medijev in tako krepiti področje strokovnih kompetenc (Bajželj in Krajnčan, 2008).

Uporaba izrazno-kreativnih medijev je dobrodošla še posebej na področju dela z otroki in mladimi s težavami na čustvenem in vedenjskem področju. Za mlade, ki so kakorkoli prikrajšani v odraščanju ali je njihov razvoj obremenjen z različnimi stresnimi in neugodnimi življenjskimi možnostmi, so tovrstne aktivnosti pomemben dejavnik, ki vodi k občutju lastne uspešnosti, boljšemu samovrednotenju in izboljššanemu socialnemu položaju med vrstniki, in so nosilci vzgojnih funkcij. S pomočjo izrazno-kreativnih medijev raziskujemo ne le uporabnikove vire moči, ki si jih prizadevamo okrepiti in aktivirati, ampak tudi njegove dosedanje neučinkovite vzorce reševanja problema, da bi lažje soustvarili uspešne strategije za kakovostnejše življenje (Kustec, 2017).

Različni izrazno-kreativni mediji (npr. fotografija idr.) so lahko pripraven pripomoček v vseh fazah socialnopedagoškega interveniranja. Kreativno izražanje lahko pove mnogo več in v krajšem času, kot to zmore beseda ali fizično spremljanje uporabnika. Je tudi sopotnik spremembe ter orodje za refleksijo, tako za uporabnika kot strokovnjaka. Naracija ob uporabi kreativnega medija pri sodelujočih spodbuja lasten angažma, participacijo ter kreativnost pri soočanju in premagovanju morebitnih težav. Uporabniku izrazno-kreativni mediji omogočajo, da na dokaj enostaven način eksternalizira, kar se dogaja v njegovem življenjskem kontekstu, kako to doživlja, kje zaznava napetosti, motnje, nemoč, kje zaznava potencialne ali moči. Pri eksternalizaciji, torej pri prevajanju izkušnje v besede, se lahko pojavijo številne ovire, zlasti zaradi okrnjenega nabora pojmov za opisovanje. Izrazno-kreativni medij v tem primeru lahko nastopa v vlogi »nadomestka«, »sprožilca« ali »spodbujevalca« govornega izražanja.

Otroci in mladostniki lahko skozi izrazno-kreativne medije in dejavnosti pridobivajo na osebnem, socialnem, motoričnem in kognitivnem področju. Vse

bolj se uveljavljajo tudi kot terapevtsko sredstvo, saj lahko pripomorejo k boljšemu samopoznavanju in samospoštovanju, odvrčanju in blažitvi strahov, spreminjanju stališč, boljšemu razumevanju lastnih in tujih vlog, prispevajo k identifikacijskim mehanizmom prepoznavanja in verbalizaciji lastnih problemov idr. (Rapuš Pavel in Bertoncej, 2015).

Hermenevtična analiza biografske pripovedi

Avtorji v kvalitativnem raziskovanju ponujajo široko paleto možnosti postopkov za hermenevtično analizo biografij in drugega kvalitativno pridobljenega gradiva. Analiza biografskih pripovedi nam v socialni pedagogiki omogoča razumeti posameznikovo doživljanje sebe in sveta, ki ga obkroža. Različni modeli analize in razumevanja, ki upoštevajo subjektivno interpretacijo življenjske umeščenosti in spoprijemanja z njo izhajajo iz teze, da se v življenjski zgodbi družbeno in subjektivno prežame ter da je mogoče iz načina pripovedi rekonstruirati življenjske poteke, vedenjske vzorce, procese rasti in spreminjanja na kontinuumu preteklost, sedanjost, prihodnost ter tako bolj poglobljeno razumeti individualne načine spoprijemanja s težavami in psihosocialnimi stiskami (prim. Rapuš Pavel, 1999).

Nölke (1999) v hermenevtični analizi in ovrednotenju biografsko-narativnega intervjuja predlaga naslednje korake. V skupini (raziskovalni skupini ali timu) opravimo prvi ocenjevalni krog, ki je namenjen analizi stika in ozadja pogovora. V drugem koraku sledi analiza objektivnih biografskih ali družinskih biografskih podatkov, ki omogoča pregled nad celoto (npr. socialno-ekonomski pogoji in posledično možnosti posameznikovega ravnanja v socialnem kontekstu). V tretjem koraku je zajet obsežen strukturno vsebinski opis (besedilo pripovedi segmentiramo, vključuje osnovno raven opisanih izkušenj s pozornostjo na ravnanje, doživljanje, procese spreminjanja idr.). V tem koraku želimo izluščiti pojav ključnih tem in kako te strukturirajo življenjski potek v sekvencijskem zaporedju. Sledi korak analitične abstrakcije, v kateri sistematiziramo dominantno strukturo biografskega procesa. Z analizo dominantnih dogodkov in izkustvenih potekov začnemo prepoznavati posamezniku lastne vzorce razlage, ki jih v nadaljevanju povzamemo v osnovno biografsko obliko ter osrednje vzorce ravnanja in doživljanja. V zaključnem koraku skušamo posameznikovo biografijo uvrstiti v tipološke skupine oz. opravimo tipološke primerjave. V postopku rekonstruktivne analize biografije upoštevamo načelo objektivne hermenevtike.

V nadaljevanju izpostavimo še nekatere poudarke Nölkejevega pristopa za področje socialnopedagoškega dela. Analiza intervjuja je usmerjena predvsem v razumevanje posameznika, na podlagi katerega lahko načrtujemo

strokovno ravnanje. Avtor (Nölke, 1999) meni, da je biografski intervju primeren zlasti za razumevanje skritih pomenskih struktur in njihovega biografskega vpliva za načrtovanje podpore in pomoči. Opozori na zavedanje, da so intervencije same biografski proces, ki vplivajo na uporabnike, in morajo biti zato skrbno načrtovane in utemeljene na razumevanju, h kateremu vodi analiza intervjuja (Nölke, 1999). Sposobnost razumevanja in razlaganja življenjskih zgodb ter senzibilno ravnanje z biografskimi informacijami so osrednjega pomena za zaupno sodelovanje med socialnim pedagogom in uporabnikom. Avtor še meni, da biografsko-analitični vidik predstavlja varovalo za uporabnika, saj omogoča presežek shematske razdelitve posameznikove biografije v vnaprej postavljene kategorije. »Od socialnega pedagoga zahteva, da najde pojme, ki označujejo življenjsko razvojno pot klienta in ga opišejo v objektivnih življenjskih pogojih« (Nölke, 1999, str. 428), kar lahko razumemo kot individualno obravnavo v nasprotju s šablonsko.

Študijska izkušnja uporabe biografske pripovedi in izrazno-kreativnih medijev v procesu terenskega dela

Študentke in študentje študija socialne pedagogike, Pedagoške fakultete v Ljubljani, so v študijskem letu 2020/2021 v okviru predmeta Socialnopedagoške intervence izvedli biografsko-narativni intervju z mladostniki in mladostnicami (v starosti od 14 do 19 let), ki so v pripovedi poročali o različnih psihosocialnih stiskah in izkušnjah ter neformalnih podporah. Vsebina zgodb je bila pridobljena z biografsko-narativnim intervjujem, katerega osnutek je vključeval dve dimenziji: časovno os (preteklost – sedanost – prihodnost) in življenjska področja (o sebi, družina, vrstniki, šola/institucije, interesi in prosti čas, orientacija za prihodnost). Pred izvedbo pogovora smo s študentkami izvedli priprave na pogovor. Na vstopanje v odnos z mladostniki so se študentke pripravljale skozi seminar in vaje in skozi študij literature ter tako poglobile predhodna znanja in pridobile nova specifična znanja o psihosocialnih stiskah mladih, pomenu celostnega in prožnega socialnopedagoškega pristopa, o različnih oblikah participatornega sodelovanja uporabnikov in pomoči v socialnopedagoškem delu z uporabo izrazno-kreativnih medijev (kreativno pisanje, fotografija, film, gledališče idr.).

Proces in potek terenskega dela

Priprave ob vstopu na teren so vsebovale tudi pogovor ob prikazu študije primera. Terenski del vaj je potekal v naslednjih korakih: (1) študentke so na terenu vzpostavile stik z mladostniki, jih seznanile s ponudbo sodelovanja skozi več srečanj, (2) v drugem koraku so z mladostniki opravile in posnele

individualni biografsko-narativni intervju, ga zapisale in ponovno vrnile v branje mladostnikom, (3) v tretjem koraku so se študentke ponovno srečale z mladostniki. V pogovoru so ti zapise svoje pripovedi lahko komentirali, dopolnili oz. preoblikovali, študentke pa so življenjsko pripoved mladostnika »razširile« z dodatnimi vprašanji ter tako poglobile lastno razumevanje življenjskih dogodkov in položaja mladostnika. Po drugem srečanju so študentke naredile zapisnik o poteku srečanja in dopolnjenih vsebinah prvotnega pogovora. (4) V četrtem koraku so študentke med seboj sodelovale v majhnih skupinah (trojicah), v katerih so prebrale vse primere pogovorov, si podale povratne informacije na vodenje pogovora ter sodelovale pri rekonstruktivno hermenevtični analizi posameznega primera in načrtovanju ponudbe in smernic pomoči z uporabo izrazno-kreativnega medija. (5) V petem koraku so se študentke ponovno srečale z mladostniki in skupaj z njimi načrtovale vključevanje izrazno-kreativnega medija v povezavi z aktualno izpostavljenimi življenjskimi temami. (6) V šestem koraku je sledila implementacija izrazno-kreativnega medija (primer uporabe tehnike diamanta je opisan v prilogi), (7) sedmi korak pa je predstavljal skupno evalvacijo učinkov celotnega procesa podpornih srečanj, ki so jih študentke imele z mladostniki.

Delo na terenu so študentke izvajale samostojno in sogovornike pridobile iz lastne socialne mreže, ob tem pa jim je bila ponujena tudi pomoč pri pridobivanju sogovornikov s strani izvajalk predmeta. Prav tako sva bili učiteljici študentkam na voljo za konzultacije ves čas zbiranja biografsko-narativnih intervjujev in tudi pozneje, ko so študentke v sodelovanju z mladostniki vpeljale ponudbo izrazno-kreativnih medijev. S komentarji na zapise intervjujev in v hermenevtično analizo primerov sva se vključevali tudi učiteljici, ki izvajava omenjeni predmet, pri predavanjih in vajah. Z obliko dela v malih skupinah smo želeli ustvariti učne pogoje t. i. timske obravnave s poglobljenim razumevanjem primera, ki bi vključevalo povratne informacije, strokovno refleksijo in razlagalno argumentacijo.

Rezultati evalvacije študijske izkušnje

V tem poglavju se osredotočamo na rezultate evalvacije zasnovanega študijskega procesa z vidika pridobljenih izkušenj in spretnosti, ki so jih študentke pridobile skozi študijsko nalogo. Študentke so z usmeritvami v zasnovanem študijskem procesu, ki je vključeval izkustveno terensko delo, pridobile pomembne izkušnje socialnopodpornega dela z mladostniki v položaju psihosocialnih stisk. Proces učenja je bil zasnovan tako, da so se lahko približale življenjskemu svetu mladih. V analizi izkušenj in pridobljenih kompetenc zastavljene študijske naloge (ki smo jih pridobili iz zaključnih poročil) smo

njihove ugotovitve razdelili v naslednje vsebinske kategorije odgovorov, ki jih ponazarjamo z izjavami študentk.

(1) Urjenje veščin sporazumevanja in vodenja pogovora

Skozi opravljanje pogovora sem lahko vadila veščine intervjuvanja in vodenja pogovora, ki seveda ni bilo brez napak. Uvidela sem, na katerih področjih se moram še izpiliti. (študentka N.)

Ravno zato, ker smo imeli možnost to nalogo izvesti z mladostnikom, sem dobila še boljši vpogled v to, kako izvesti narativni intervju, pri čemer ne smeš sogovorca omejevati in preveč usmerjati. Ravno to mi je predstavljalo tudi enega večjih izzivov, vendar pa mi je ta intervju omogočil, da sem se tega ob ponovnem poslušanju zavedala in tako vem za prihodnje, na kaj moram biti bolj pozorna pri izvajanju intervjuja. Tukaj sem se naučila širjenja perspektive in večjega razumevanja ozadja osebe. Spoznala sem, da moram ostati odprta in razumevajoča do osebe, ki mi sedi nasproti, saj ne vem, kakšne bitke bije. (študentka B.)

(2) Integracija novo pridobljenih znanj

S to nalogo sem pridobila novo znanje o tem, kako delati s posameznikom, da se mu čim bolj približaš v tem, kjer se trenutno nahaja in kaj potrebuje ter kako nekatere klasične intervencije obogatiti z raznovrstnimi tehnikami kreativnega medija. Skozi proces sem znova spoznavala, kako pomemben je interaktiven in sistemski način dela, kjer se soustvarja, upošteva kontekstualnost in unikatno individualnost posameznika. V tem načinu dela vidim veliko vrednost tudi zato, ker je krožen, nedoločen proces, kjer se vedno znova lahko vračam na prejšnje stopnje. (študentka T.)

Vsa teoretična izhodišča, ki smo jih spoznali na predavanjih, sem lahko lepo povezala z našo nalogo, tako smo lahko to znanje na ta praktičen način utrdili. (študentka I.)

Spoznala sem, kako je sodelovati s človekom, kako se obnašati v pogovoru, kako pomembna je pri mojem strokovnem delu analiza pogovora. Večkrat sem šla skozi, bolj sem opazila možnosti izboljšave. Všeč mi je bilo povezovanje z literaturo, zelo sem bila motivirana za predelavo snovi, ki sem jo nato morala vezati na primer. (študentka Z.)

(3) Izkušnja krepiteve odnosa in sodelovanja

Z osebno zgodbo in uporabo kreativnih medijev z mladostnico, s katero sem sodelovala, se je zame odprlo neko novo področje in sem ob tem veliko pridobila. Prednost uporabe sem izkusila v tem, kako lahko izkoristim svoje in

posameznikove močne točke in s pomočjo njih oblikujem in zgradim dober odnos, kar mi je sprva predstavljalo oviro, ko je bilo skupno uglasševanje na prvi pogled nemogoče. (študentka K.)

(4) Urjenje v timskem delu in sodelovanju

Zelo mi je bilo všeč, da smo delali v majhnih skupinicah, kjer sem lahko izrazila svoje videnje in dileme in se v tem pogledu mojstrila. Tako sta mi bili sošolki v oporo, počutila sem se bolj samozavestno pri delu. S tem sem tudi spoznala, kako pomembno je okolje, v katerem deluješ, klima in odnosi v timu sodelavcev. Sošolki sta moj primer dobro dopolnjevali iz svojih perspektiv in izpostavili stvari, na katere sama nisem bila tako pozorna. (študentka N.)

(5) Zapisovanje socialnopedagoškega dela

Teoretična znanja sem lahko prenesla v prakso in v samo pisanje socialnopedagoške ocene potreb mladostnika, ki je temeljila na resničnem primeru, kar se mi zdi zelo dragocena vaja in izkušnja, saj bo to pri mojem delu prisotno na dnevni ravni. (študentka Ž.)

Dobra učna izkušnja se mi je zdelo tudi pisanje socialnopedagoške ocene potreb mladostnice, kjer sem lahko dobila prvi vpogled v to, kako se ta sploh oblikuje, spoznala sem, na koliko različnih stvari moraš biti pozoren. (študentka E.)

Zaključek

V prispevku smo izbrali prikaz biografskega pristopa, kjer je potrebna aktivna participacija uporabnikov, ki je med ključnimi izzivi sodobnega socialnopedagoškega dela. Študente in študentke socialnopedagoškega dela želimo z opisanim načinom in procesom študijskega dela usposobiti za iskanje inovativnih in prožnih načinov pomoči, v danem primeru na področju dela z mladimi v stiskah. Primer uporabe biografsko-narativnega intervjuja z uporabo izrazno-kreativnih medijev je v poučevanju socialnopedagoškega dela študentkam omogočil priložnost pridobivanja različnih kompetenc: pridobivanje spretnosti vodenja pogovora in sporazumevanja, sposobnost soustvarjanja podpore in pomoči v dialogu z uporabniki, načrtovanja in izvedbe pristopa z uporabo irazno-kreativnih medijev. Študentke so pri tem pridobile konkretne izkušnje vzpostavljanja delovnega odnosa. Z zapisovanjem hermenevtične analize osebne zgodbe pa so pridobile izkušnje zapisovanja v socialnopedagoškem delu. V izvedbi izobraževanja smo pri danem predmetu tako uspeli

združiti več različnih kompetenc v eno konkretno nalogo. Iz skupinske evalvacije na predavanjih in vajah ter individualnih zaključnih nalog študentke poročajo, da je pomen tovrstnega pristopa med drugim tudi v tem, da je okreplil njihovo samozavest za vstop v prihodnjo prakso. Dodatno vrednost pripisujejo možnosti, da lahko s tem pristopom teoretično znanje preverjajo in dopolnjujejo. Študentke so v izvedbi naloge pokazale veliko mero zavzetosti, saj so same navezale stik z mladimi, skupaj z njimi vzpostavile varen prostor za pridobitev biografsko-narativnega intervjuja, v mali skupini so se temeljito pripravile in aktivno sodelovale, v zaključnem poročilu pa so pripravile poglobljene oblike zapisov, z dodanim slikovnim gradivom. Želimo si, da bi predstavljena izkušnja poučevanja doprinesla k sodobnim konceptom socialnopedagoškega dela in obenem vplivala na prihodnji razvoj same stroke.

Dodatek

V dodatku prispevka predstavljamo participatorno tehniko diamanta, ki jo ilustriramo s primerom študentkine uporabe.

Participatorna tehnika diamanta (po O’Kane, 2008)

Participatorni pristop z uporabo tehnike diamanta omogoča pridobivanje pogledov, izkušenj in refleksijo otrok o njihovem položaju v različnih življenjskih kontekstih. Uporabljen je bil v številnih pedagoških in raziskovalnih praksah, kjer se je izkazalo, da lahko tovrstna uporaba aktivnosti bolj enakovredno in demokratično uravnava razporeditev moči med strokovnjakom (raziskovalcem) pri zbiranju informacij s strani otrok. Otroci lahko ob uporabi aktivnosti zavzemajo bolj aktivno vlogo pri podajanju informacij kot pri klasičnem pristopanju zbiranja informacij skozi intervju. Pri izvedbi omenjene aktivnosti so lahko bolj participatorni s tem, da lahko postavljajo tudi svoja pravila, kako bodo aktivnost izvedli.

Primer 1: DEVET IZJAV, KI JIH OTROCI RANGIRAJO IN RAZVRSTIJO PO POMEMBOSTI V OBLIKI DIAMANTA

1. DA SE MI POMAGA
2. DA SE ME POSLUŠA
3. DA ODRASLI OKOLI MENE SPREJEMAJO DOBRE ODLOČITVE
4. DA ODRASLI NE PRITISKAJO NAME
5. DA IMAM DOVOLJ ČASA, DA RAZMISLIM O STVAREH
6. DA MI DAJO BESEDO, DA POVEM, KAR MISLIM

7. DA VEM, KAJ SE DOGAJA
8. DA IMAM IZBIRO
9. DA DOBIM, KAR ŽELIM

Ko otroci razvrstijo izjave, se ob vsaki izjavi z njimi pogovorimo o njihovi izkušnji in še bolj razjasnimo njihove kriterije za tako razvrstitev. Izjave in poglede otrok si lahko beležimo ali posnamemo.

Primer 2: Zapis študentke o izkušnji aplikacije tehnike »diamanta« kot spodbudi mladostnika k pripovedi osebne zgodbe

C. sicer ne govori veliko, za dajanje odgovora po navadi potrebuje veliko spodbude. Pri izvajanju diamantne tehnike mi je bilo v izziv ravno dejstvo, da C. sicer le s težavo spodbudim k pogovoru o njegovih izkušnjah, odnosih in različnih področjih življenja. Velikokrat najin pogovor ostaja na ravni pogovora o učni snovi. S pomočjo omenjene tehnike sem želela spoznati mladostnika in različna področja njegovega življenja.

Že na začetku sem poudarila, da lahko kadar koli prenehava, če mu bo sodelovanje neprijetno. Odločila sem se, da bom tehniko izvedla tako, da bova vzporedno oba sodelovala. Tako sem tudi jaz sestavljala svoj diamant vzporedno z njim. Najprej sem mu pojasnila, da bova delala s kartami, ki sem jih tudi razprostrla po njegovi postelji. Uporabila sem slike živali in umetniške slike znanih umetnikov. Nato sem ga želela v tehniko vpeljati postopoma, da bi tako počasi diamant nadgrajevala. Področje raziskovanja sem razdelila na tri dele: šolo, zavod in družino. Začela sem z besedo »šola«. Na to besedo sva oba najprej poiskala tri asociacije/besede, ki se nama zdijo pomembne, ko slišiva besedo šola. C. je napisal besede: igranje, nogomet in prijatelji. Nato sva si za vsako od napisanih besed izbrala slikovno karto. O izbranih kartah sem ga želela spodbuditi, da nekaj pove. Sicer je velikokrat odgovoril »ne vem« ali pa je le skomignil z rameni, vendar pa sem kljub temu izvedela, da mu je v šoli zelo pomemben nogomet. Tudi ko sva slike postavila v piramido (1-2), je na vrh piramide položil nogomet. Prav tako je ves čas izpostavljal le čas med odmorom. Videla sem, da mu je ta veliko bolj pomemben kot čas pouka.

V naslednjem koraku sva se osredotočila na najino preživljanje popoldneva. On se je tako osredotočil na zavod, jaz pa na svojo skupino, s katero se popoldne srečujem. Tudi tu sva na enak način napisala tri besede in za njih izbrala slike, ob katerih sva se nato pogovorila. Na koncu sva jih dodala v hierarhijo (1-2-2-1). Njegove izbrane besede so bile: branje, učenje in igranje. Iz pogovora sem izvedela, da se rad uči in da mu to ne predstavlja težave. Izvedela sem, da rad bere, vendar pa ne bere ničesar drugega kot knjige za domače branje.

Povedal je, da mu je bolj všeč, da se je preselil v novo sobo, saj ima sedaj cimra. Nato sem ga prosila, naj razvrsti karte v omenjeno zaporedje diamanta. Vse slike šole je postavil nad slike mladinskega doma. Tako sva pogovor razvila v to smer. Izpostavil je, da je v šoli raje kot v mladinskem domu. Tam se s prijatelji bolje razume, prav tako pa lahko v šolo hodi s sestro. Ko je omenil sestro, sem izkoristila priložnost, da se posvetiva še tretji temi – družini. Tudi tokrat sva izbrala tri besede. C. je napisal besede *mami, oči, sestra*. To so tudi vsi člani njegove družine. Slike, ki ga spominjajo na družino, je dodal v svojo hierarhijo slik in tako je nastal diamant. Pred tem sem mu za lažjo orientacijo na listke tudi napisala besede, saj je imel pred seboj že devet slik. Slike je vedno razporedil zelo hitro – tudi tokrat. Takoj je na vrh diamanta uvrstil svojo družino. Sestro pa je postavil na sam vrh. Videla sem, da jo vidi kot zelo pomemben člen svojega življenja, zato sva največ pogovora namenila ravno njej. Izvedela sem, da mu je zelo pomembno druženje z njo. Oba obiskujeta šesti razred, vendar nista v istem razredu. Opazila sem, da je na vprašanja o sestri vedno odgovoril in ni potreboval dodatne spodbude. Prav tako sem redkeje dobila odgovor »ne vem«. Izvedela sem, da sta včasih skupaj jahala, sedaj pa jaha le še ona. Rekel mi je, da sestri zaupa in lahko sem opazila, da ima z njo najbolj trden in oporen odnos v družini. Izpostavil je tudi, da bi raje šel domov, kot da ostane v mladinskem domu. Za to ni podal veliko razlogov, rekel je le, da mu je doma bolje. Sam verjame, da bo kmalu zapustil mladinski dom in se vrnil domov. Opazila sem tudi, da zelo rad spregovori o svojem domačem kraju ter da takrat govori z veliko večjo vnemo in gotovostjo.

Zdelo se mi je, da sva se skozi vajo postopoma premikala k stvarjem, ki so njemu najbližje. S pomočjo diamantne tehnike sem gotovo lahko naredila en korak naprej in se mu tako bolj približala, bolje spoznala njegovo glavno potrebo – po stikih z družino, domačim krajem. Imela sem priložnost, da vstopim v njegov svet prek drugačnega medija – slikovnih kart. Zdelo se mi je tudi pomembno, da sva oba istočasno izbirala in razporejala karte za svoje življenje ter s tem ustvarila izkušnjo vzajemnega povezovanja in grajenja odnosa.

Zahvala

Prispevek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirala Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura

- Bajželj, B. in Krajncan, M. (2008). Digitalni mediji v socialnopedagoškem prostoru. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 121–129). Pedagoška fakulteta.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.
- Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opažanja. V M. Krajncan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), *Socialna pedagogika – med teorijo in prakso* (str. 7–26). Pedagoška fakulteta.
- Hall, C. (2001). Pripoved (naracija) in socialno delo: nekaj o teoriji, analizi in praksi. *Socialno delo*, 40(2/4), 191–206.
- Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. *Socialna pedagogika*, 3(4), 323–356.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Osnove interveniranja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 87–104). Pedagoška fakulteta.
- Kobolt, A. in Rapuš Pavel, J. (2006). Model sodelovalnega ocenjevanja in interveniranja. V B. Dekleva, A. Kobolt, M. Sande, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Izbrani koncepti stroke* (str. 53–72). Pedagoška fakulteta.
- Koller-Trbovič, N. in Žizak, A. (2004). *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Kroflič, R. (2017). Pedagoški pomen zgodbe in narativne vednosti. *Sodobna pedagogika*, 68(134), 102–124.
- Kustec, K. (2017). Uporaba izrazno-ustvarjalnih medijev v socialnem delu in sorodnih poklicih pomoči. V *Socialno delo*, 56(2), 81–98. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-FE1NX6S6/e2d090bf-0e8d-48c1-b2c1-2f7bf4fd1201/PDF>
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: final report. A child – centred system*. The Stationary Office.
- Nölke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 3(4), str. 425–444.
- Ofsted (The Office for Standards in Education). (2010). *The voice of the child: learning lessons from serious case review of Ofsted's evaluation of serious case reviews from 1 April to 30 September 2010*. Ofsted.
- O'Kane, C. (2008). The Development of Participatory Techniques: Facilitating Children's Views about Decisions That Affect Them. V P. Christensen in A. James (ur.), *Research with Children: Perspectives and Practices* (str. 125–155). Routledge.
- Pajnik, M. in Bajt V. (2009). Biografski narativni intervju: aplikacija na študije migracij. *Dve domovini*, 30, 69–89.
- Pinnegar, S. in Daynes, J. G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. V D. J. Clandinin (ur.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (str. 3–34). Sage Publications.
- Rapuš Pavel, J. (1999). Pomen samopredstavitve mladostnic – primerjava uradne dokumentacije s tem, kar same povedo o sebi. *Socialna pedagogika*, 4(4), 377–407.
- Rapuš Pavel, J. in Bertoncelj, M. (2015). Fotografija kot kreativni medij v socialnopedagoškem delu. *Socialna pedagogika*, 19(1–2), 119–143.

Ridge, T. (2002). *Childhood poverty and social exclusion: From a child's perspective*. The Policy Press.

Sedmak, M. (2001). Avto/biografski pristop k preučevanju etnično mešanih zakonskih zvez. *Socialno delo*, 40(2/4), 181–190.

Uhlendorf, U. (1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. *Socialna pedagogika*, 3(4), str. 445–459.

O AVTORJIH

Sonja Čandek je izobraževalka in mladinska delavka na Zavodu TiPovej!. Ukvarja se z ustvarjalnim razmišljanjem, podjetnostjo in kompetenco učenje skozi vse življenje. V okviru vsebin predmeta Socialna politika in Neprofitni menedžment za področje socialne pedagogike na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani predaja naprej znanje in izkušnje iz načrtovanja, vodenja projektov, organizacij in ljudi, karierni orientacije, evalvacije ter mladinskega dela.

Andreja Grobelšek je doktorica znanosti s področja socialne pedagogike in ima opravljeno izobraževanje iz geštalt izkustvene družinske psihoterapije. Svoje strokovno delo opravlja kot šolska svetovalna delavka na srednji šoli, terapevtka v zasebni praksi in predavateljica na višji šoli, sodeluje tudi z Oddelkom za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Področja marginaliziranih družbenih skupin, drugačnosti, psihosocialnih stisk, mladine in sodelovanja z družinami predstavljajo njen osrednji strokovni in raziskovalni interes. Skozi različne mednarodne razvojno-raziskovalne projekte je sodelovala pri uvajanju pedagoških pristopov k poučevanju, ki vključujejo razvijanje mehkih veščin pri učencih v šolski praksi, ter razvijala pristope za uspešnejše učenje dijakov in zmanjševanje osipa. Vodila je tudi več usposabljanj za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju.

Anja Gruden po izkušnjah z delom v različnih svetovalnih službah, od vrtca, osnovne šole do vzgojnega zavoda, sedaj deluje kot asistentka na Oddelku za socialno pedagogiko. Raziskovalno se posveča različnim vidikom skupinskega dela, povezanih s kreativnimi potenciali posameznika in/ali skupine.

Mija M. Klemenčič Rozman je docentka za socialno pedagogiko in geštalt izkustvena psihoterapevtka. Zaposlena je na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Njen znanstveno-raziskovalni in strokovni interes obsega področja samopomoči, travme, psihosocialnih stisk, modelov profesionalnega razvoja ter sodelovanja s starši in družinami. Poleg pedagoškega in raziskovalnega dela opravlja svetovalno delo v Psihosocialni svetovalnici za študentke in študente ter zaposlene na fakultetah Univerze v Ljubljani. Njena znanstvena bibliografija med drugim vključuje monografijo Sami po moč: skupine za samopomoč in podporne skupine kot

vir moči (Pedagoška fakulteta, 2015), rada pa sodeluje tudi pri pripravi znanstvene in strokovne prevodne literature.

Jana Rapuš Pavel je docentka na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Raziskovalno se usmerja na področje socialno-pedagoških intervencij in različnih oblik dela s posameznimi ranljivimi skupinami (mentorstvo in mentorski modeli, brezposelni mladi, otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ranljive družine). V zadnjem obdobju se je v projektih akcijskega raziskovanja posvečala uvajanju prožnih oblik podpore ranljivim družinam.

Špela Razpotnik je docentka s področja socialne pedagogike, zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku za socialno pedagogiko, kjer deluje kot pedagoška delavka in raziskovalka. Ukvarja se s področjem socialne izključenosti, neenakosti, socialne pedagogike, razvojem novih socialno integracijskih programov, mladinskim delom, migracijami, vključevanjem manjšin in brezdomstvom. Kot raziskovalka je vključena v programsko skupino z naslovom »Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanja socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju«. Aktivno sodeluje pri več civilnih združenjih in nevladnih organizacijah s področja socialne pedagogike in socialnega vključevanja.

Matej Sande je predavatelj in raziskovalec na Oddelku za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Ukvarja se s področji socialne politike, neprofitnega menedžmenta ter raziskovanjem značilnosti uporabe drog in alkohola. Je med ustanovitelji Združenja DrogArt, kjer sodeluje pri razvoju novih projektov na področju zmanjševanja škode ter mladinskega dela in socialnega podjetništva.

Darja Tadič je socialna pedagoginja, zaposlena na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, na Oddelku za socialno pedagogiko, kjer kot asistentka opravlja pedagoško in tudi raziskovalno delo. Posveča se predvsem temam s področja kriminologije in kaznovanja. Posebej aktivna je tudi pri povezovanju s študenti in študentkami. V vlogi mentorice, prostovoljke in soustvarjalke sodeluje s študentsko skupino, ki je pod okriljem nevladne organizacije dejavna na področju dela s kaznovanimi oziroma obsojenimi osebami. V zadnjem obdobju pa se raziskovalno ukvarja tudi s področjem podpore mladim, ki doživljajo psihosocialne stiske.

Tomaž Vec je pred zaposlitvijo na Pedagoški fakulteti več let delal v vzgojnem zavodu ter v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani. V tistem obdobju je doktoriral na področju socialne psihologije ter končal specializacijo iz klinično psihološkega svetovanja. Na Pedagoški fakulteti izvaja različne predmete, povezane s socialno psihologijo, komunikacijo, motnjami vedenja in supervizijo, ter je vodja Psihosocialne svetovalnice za študente in zaposlene na UL. Ob tem izvaja razne treninge komunikacije, skupinske dinamike, senzitivitv treninge ipd., že vrsto let izvaja tudi supervizijo na šolskem in vzgojnem področju, področju sociale, pravosodja, sodstva ... Je avtor knjige o medosebni komunikacij ter številnih člankov na to temo.

Darja Zorc Maver je profesorica na Pedagoški fakulteti UL na Oddelku za socialno pedagogiko, kjer izvaja predavanja s področja teorije socialne pedagogike in spolno specifične socializacije. Njen raziskovalni interes je usmerjen na socialno in emocionalno učenje, inkluzijo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi potrebami, spolno specifično socializacijo in teorijo socialne pedagogike. V zadnjih letih je sodelovala v evropskih projektih, kjer so razvijali modele socialnega in emocionalnega učenja v socializacijskih ustanovah.

Nataša Zrim Martinjak je socialna pedagoginja in doktorica znanosti s področja socialne pedagogike. Na Oddelku za socialno pedagogiko Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani je nosilka področja didaktike in metodike socialnopedagoškega dela. Pred tem je bila poldrugo desetletje zaposlena v vzgoji in izobraževanju, kjer je v različnih strokovnih vlogah spoznavala področje in prakse vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov z različnimi posebnimi potrebami. Njena aktualna raziskovalna zanimanja so didaktični izzivi visokošolskega poučevanja in praktičnega pedagoškega učenja, socialnopedagoški didaktično metodični pristopi in socialnopedagoške prakse, koncept socialnega kapitala ter skrb za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami.

STVARNO KAZALO

- A**
 aktivno razumevanje 85–86
 avtentično okolje 167, 174, 177
- B**
 Biografsko-narativni intervju 201,
 204–205, 209–211, 216
 biografski pristop 6, 201–202, 204–205,
 212
 biografski pristop/metoda 204–205
- D**
 delitev socialnega prostora 12
 delodajalci 152–153, 168–169, 172, 176–177
 dialog 5, 7, 10, 23, 41–45, 47, 62–64, 66,
 77, 114, 138–140, 212
 drugačnost 5, 9–14, 18, 22–23, 33–34, 37,
 138, 147, 219
- E**
 emancipatorne prakse 26, 41–42, 48–49,
 51–52, 55–56, 58, 61, 64
 empatija 6, 69, 82–84, 89, 105, 136, 155,
 185
 evalvacija 132, 137, 155, 158, 169, 181, 186,
 191, 195, 210, 213, 219
- F**
 funkcije komunikacije 69, 76, 79
- H**
 hermenevtična analiza 208–210, 212, 216
 hitra ocena potreb in storitev 156, 158,
 165
- I**
 inovacije 6, 55, 64, 131, 136, 143, 148,
 151–155, 157, 163–164, 183, 186, 198
 inovativni projekti 6, 49, 61–62, 151, 159,
 163–164
 izrazno-kreativni mediji 201, 206–207
- K**
 kariera 21, 36–37, 151–152, 189–190, 219
 kompetence 34, 36, 47, 65, 70, 77,
 151–154, 163–165, 167–172, 176,
 181–186, 189–192, 197–198, 201, 207,
 210, 212–213, 219
 kontekst 6, 9, 16, 25, 30, 34–35, 41,
 43–46, 55, 57, 59, 64, 70, 72, 90, 92–
 93, 95, 97, 99–101, 108–110, 113–114,
 117, 122, 125–126, 131–132, 134–135,
 138–142, 147, 156–157, 167, 169–171,
 177–179, 201, 203, 207–208, 211, 213
 kreativnost 5–7, 131, 137, 140, 151–152,
 155, 189, 198, 207
 kritično razmišljanje 182–183, 186, 198
 kritično učenje 5, 41, 46, 51, 62
- L**
 liminalnost (robnost) 131, 148
- M**
 medosebna komunikacija 6, 9–74,
 76–78, 81, 88–89, 221
 menedžment 151, 154, 157–158, 163, 183,
 192, 197, 219–220
 metode dela 151, 163, 181–182
- N**
 načela učinkovitega sprejemanja in
 sporočanja 69
 narativni intervju 201, 204–205, 208–
 213, 216
 neenakost 5, 9, 11–12, 15, 18–20, 25, 31,
 34–36, 38–39, 46, 171, 202, 220

nove oblike izražanja predsodkov 9, 19
 novi rasizem 9, 15–16

O

oblikovalsko razmišljanje 151, 154–155,
 158, 186
 ocena potreb 151, 156, 158, 161, 163, 165,
 212
 osredinjenost na študenta 167, 173–174,
 177
 ovire 14, 69, 74–76, 88, 101, 110, 134–135,
 137, 139, 167, 173, 177, 207, 212

P

participacija 197, 201–203, 206–207, 212,
 216
 pluralizacija 14, 29, 31
 poslušanje 23, 83–86, 89, 96, 116, 141,
 143–144, 206, 211
 postmoderna 5, 9, 14, 29–31, 33, 38–39,
 67, 203
 posttravmatska stresna motnja 95, 98
 praktično pedagoško učenje 6, 167–169,
 172, 174–178, 221
 prazni koncepti stroke 6, 167, 177–178
 predsodki 5, 9, 14–19, 21, 24, 27, 139
 preživeli 93, 99, 112–113, 127
 pristop, utemeljen na razumevanju
 travme 93, 101–102, 114
 projekt 5–6, 25, 35, 38, 49–51, 54, 56,
 61–62, 66, 90, 104, 127, 129, 148,
 151–152, 154–165, 168, 174, 178,
 181–182, 186–189, 192, 195, 198–200,
 215, 219–221

R

različnost 5, 7, 23, 29–30, 32–38, 70, 131,
 135, 138–139, 142, 147, 177, 179, 201
 retravmatizacija 99, 101, 109, 115

S

simbolni kapital 6, 31, 167–170, 172, 177
 skupinska dinamika 92, 131–132, 135,
 150, 221
 skupinski potencial 148
 skupinsko delo 6, 104, 107, 131–134,
 136–137, 139, 145–148, 152, 174, 219
 socialna neenakost 29, 34, 36, 38, 171
 socialna pedagogika 31, 41, 44, 50,
 67–68, 103, 149–151, 160, 164–165, 167,
 181, 200, 216–217
 socialna resničnost 58, 77, 80–81, 88–89,
 92
 socialno negovanje 77–79, 88–89
 socialnopedagoško delo 164, 167–168,
 174–175, 177, 207–208, 212–213, 221
 sprejemanje 17–18, 23, 34, 69, 75, 83–85,
 141–143, 145, 148, 173, 182, 184, 186,
 202
 sprožilci 99, 106, 207

Š

šola, ki upošteva spoznanja o travmi 93

T

»trauma-informed« (T-I) pristop 101,
 128–129
 travma 6, 93–117, 121–122, 126–129, 219

U

učenje učenja 152, 164, 181, 183–186,
 191–193, 198–200, 219
 učna izkušnja 57, 132, 137–138, 147, 201,
 212

V

visoko šolstvo 9, 20, 65, 101, 132, 153, 169
 visokošolski prostor 5–7, 9, 19, 29, 32,
 35, 61, 93, 139, 148, 179

Z

znanje 5, 21, 23–24, 29, 32–34, 37–38, 43,
45–47, 51, 64–65, 67, 69–70, 75–76,
81, 83–84, 88–89, 103, 105–106, 108,
126–127, 132–133, 142–143, 151–153,
156, 163–164, 167–175, 177–178,
181–185, 190–191, 194, 198–199, 201,
209, 211–213, 219

Ž

žrtve 19, 93, 95–96, 99, 109, 111, 128, 203

IMENSKO KAZALO

A

Ajduković, M. 77, 89–90, 92
 Alsawalha, M. 182, 197, 199

B

Bathmaker, A. 19, 25
 Bowl, M. 19, 25
 Bertagnolio, M. 14, 16, 21, 25
 Boal, A. 56, 67, 142
 Bourdieu, P. 170–171, 178
 Briançon, M. 10–11, 21, 23, 25
 Brown, H. 25, 154–155

C

Clouder, L. 175, 178
 Cokan, P. 183, 199
 Cvetek, S. 94, 128, 169, 172–175, 179

Č

Čandek, S. 6, 151, 181, 219

D

Davis, P. 82, 91, 138, 175
 DeVito, J. A. 71, 73, 77, 91
 Devitt, F. 155, 164
 Dewey, J. 42, 45–46, 67, 140, 143
 Drobnič Radobuljac, M. 96, 100–101, 114,
 129
 Drucker, P. 152, 164
 Dunbar, R. I. M. 78–79, 91

E

Ennis, R. H. 183, 199
 Eriksson, L. 42, 44, 55, 67

F

Fallot, R. D. 101, 107, 128

Florida, R. 181, 199

Frederick, A. 93, 95–98, 100, 127–128
 Freire, P. 43–48, 56, 63–64, 67, 142

G

Gilin, B. 103–104, 128
 Goleman, D. 137, 185, 199
 Grobelšek, A. 5, 9, 25, 219
 Gruden, A. 6, 131, 219
 Gutierrez, A. 103–104, 128
 Gutierrez, D. 103–104, 128

H

Hargie, O. 71, 73, 82, 87, 90–92
 Harris, M. 101, 107, 128
 Herman Lewis, J. 93–94, 98–100, 112,
 115, 128

J

Jalušič, V. 16, 19, 26
 Johnson, D. W. in Johnson, F. P. 73–74,
 76, 91, 149
 Johnson, R. D. 14, 32, 145–146, 149, 170

K

Kauffman, S. 103–104, 128
 Kite, M. E. 14–17, 26
 Klemenčič Rozman, M. M. 6, 93, 119, 121,
 219
 Kloosterman, P. 194–195, 199
 Kroflič, R. 43, 67, 202–203, 216
 Levine, P. 95, 98, 114, 128
 Levine, P. A. 93, 95–98, 100, 128

M

Macrine, S. L. 6, 67
 Mangan, J. 175, 179
 Mannarini, T. 12–13, 26

Markkula, M. 153, 156
 Mešl, N. 96, 100–102, 114, 128–129
 Mikuš Kos, A. 96–97, 99–100, 129
 Mollenhauer, K. 44, 67

N

Naiman, L. 183, 199

P

Perko, K. 187, 199
 Pilkington, A. 20–21, 26

R

Ranciere, J. 67
 Rapuš Pavel, J. 6, 67, 201–202, 204–206,
 208, 216, 220
 Razpotnik, Š. 5, 22, 26, 41, 45, 48–49, 51,
 67–68, 114, 216, 220
 Rhodes, T. 165
 Robbins, P. 155, 164

S

Salvatore, S. 26
 Samuels, R. 19–20, 27
 Sande, M. 6, 67–68, 151, 165–166, 181, 216,
 220
 Sennett, R. 152, 165
 Shannon, C. E. 71–74, 92
 Shor, I. 42, 45–46, 67
 Stimson, V. 156, 165

T

Tadič, D. 5, 41, 114, 220
 Tašner, V. 20, 25, 153, 165
 Trautmann, F. 156–157, 166
 Ule, M. 12–16, 18, 27
 Van Dijk, T. A. 16–17, 18, 27
 Vec, T. 6, 69, 75, 78, 92, 134, 150, 184,
 200, 221
 Veltri, G. A. 26

W

Weiβ, W. 103, 115, 129
 Whitley, B. E. 14–17, 26
 Wilmot, W. W. 84, 92

Z

Zadnikar, D. 65, 68
 Zorc Maver, D. 5, 7, 29, 42, 44, 68, 150,
 216, 221
 Zrim Martinjak, N. 6, 167, 170, 172, 174,
 177, 179–180, 221

Univerza v Ljubljani



Projekt »Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOUP)« sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI
SOCIALNI SKLAD